

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

GISELE FERREIRA DA SILVA DE OLIVEIRA

**AROLD DE AZEVEDO E A PRODUÇÃO DE COMPÊNDIOS PARA O
ENSINO DE GEOGRAFIA (1930-1970)**

**CAMPO GRANDE/MS
2023**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

GISELE FERREIRA DA SILVA DE OLIVEIRA

**AROLD DE AZEVEDO E A PRODUÇÃO DE COMPÊNDIOS PARA O
ENSINO DE GEOGRAFIA (1930-1970)**

Tese apresentada como requisito final para a obtenção do título de Doutora em Educação, na Linha de pesquisa “História, Políticas, Educação” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Faculdade de Educação/UFMS, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Silvia Helena Andrade de Brito.

**CAMPO GRANDE/MS
2023**

GISELE FERREIRA DA SILVA DE OLIVEIRA

**AROLD DE AZEVEDO E A PRODUÇÃO DE COMPÊNDIOS PARA O
ENSINO DE GEOGRAFIA (1930-1970)**

Trabalho acadêmico apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – *Campus* Campo Grande como requisito do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação.

Campo Grande, MS, 27 de fevereiro de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Silvia Helena Andrade de Brito
Faculdade de Educação
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

Prof. Dr. Gilberto Luiz Alves
Faculdade de Educação
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

Prof.^a Dr.^a Carla Villamaina Centeno
Faculdade de Educação
Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul

Prof.^a Dr.^a Margarita Victoria Rodriguez
Faculdade de Educação
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

Prof. Dr. Lucas André Teixeira
Faculdade de Educação
Universidade Estadual Paulista

DEDICATÓRIA

A Deus, eterno Senhor e Salvador, autor da vida e razão da minha existência.

Aos meus pais Milton Ferreira da Silva (in memoriam) e a Risoleta Vieira da Silva os que primeiro sonharam com a minha trajetória.

Ao Jonathan Junior meu amado esposo, companheiro e parceiro de todos os momentos, com quem dividi as alegrias e tensões envolvidas neste trabalho.

A Andressa e Gabriel, meus filhos amados, herança de Deus, alegria e motivação de cada manhã, com quem tenho o privilégio de dividir mais essa etapa da vida, pela compreensão e presença amorosa de vocês.

AGRADECIMENTOS

Um trabalho deste porte não poderia ser realizado sem a contribuição de muitos. Desse modo, faço uso desse espaço para expressar meus sinceros agradecimentos, reconhecendo que podem ser insuficientes, àqueles que me auxiliaram nessa trajetória, me desculpando de antemão, pela incorrência de possíveis lapsos.

Inicialmente registro minha profunda gratidão à minha querida orientadora, Prof.^a Dr.^a Silvia Helena Andrade de Brito, mestre de fundamental relevância na formação de inúmeros professores, que com peculiaridade e vigor tem sido referência nas discussões educacionais, por quem tenho muita admiração e respeito, por acreditar e confiar na minha proposta de pesquisa, propondo por meio de leituras, estudos, debates, novas questões e desafios que me permitiram ampliar o conhecimento. Agradeço ainda, pelo imprescindível suporte durante o percurso da pesquisa, colaborando, incentivando e respeitando, carinhosamente, minha autonomia. Agradeço de coração por sua amizade, parceria e orientações.

À Prof.^a Dr.^a Carla Vilamaina Centeno, mestre portadora de inquestionável conhecimento sobre a Organização do Trabalho Didático e que participou efetivamente em minha formação acadêmica, especialmente em meu trajeto na Pós-Graduação *Stricto Sensu*, tanto no mestrado, enquanto docente do PROFEDUC/UEMS, como amiga, conselheira e orientadora para o ingresso no Doutorado.

Ao Prof. Dr. Gilberto Luiz Alves, presença marcante, além de referência fundamental na formação de professores, especialmente em se tratando da Organização do Trabalho Didático, categoria de análise de sua autoria, exímio conhecedor da história da educação, por quem tenho muito respeito e admiração. Agradeço pela leitura minuciosa do texto, pelos questionamentos essenciais, pela confiança na minha pesquisa, pelos seus preciosos apontamentos, pelas provocações, pelos empréstimos de materiais e pela participação neste momento tão importante de minha trajetória acadêmica.

À Prof.^a Dr.^a Margarita Victoria Rodriguez, professora nesta etapa de formação, por quem de igual modo tenho grande admiração. Agradeço por também se dispor a prestigiar essa pesquisa com sua leitura, por suas valiosas sugestões, trazendo preciosas contribuições.

Ao Prof. Dr. Lucas André Teixeira, por me honrar com sua participação nesta banca. Agradeço por sua dedicada leitura desta pesquisa, por seus generosos apontamentos, questionamentos, provocações e pela confiança e incentivo. Agradeço ainda pela prestatividade, disponibilizando todas as suas observações, contribuindo significativamente para o avanço da pesquisa.

Ao Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Ozório, querido mestre, que após a minha admissão no Doutorado desempenhava a função de coordenador do Programa, por quem tenho admiração e respeito, que de igual modo tem sido inspiração para gerações de professores, sendo docente exemplar, que contribuiu com essa pesquisa, especialmente na fase do realinhamento do Pré-Projeto.

À Prof.^a Dr.^a Fabiany de Cassia Tavares Silva, coordenadora do Programa, que de modo muito prestativo e carinhoso sempre auxiliou em tudo o que foi preciso, tanto nas questões administrativas assim como mestre de excelência do PPGEDU.

Ao amigo Prof. Dr. Edson Souza, que mesmo à distância esteve presente nesta etapa de minha formação. Agradeço por sua dedicada leitura, dialogando com minha proposta, problematizando questões, assinalando acertos e erros. Agradeço por sua parceria, incentivo e por suas valiosas contribuições.

Aos funcionários e professores da Pós-Graduação em Educação da UFMS, em especial aos docentes da Linha de Pesquisa: História, Políticas, Educação, deste programa, que de modo muito prestativo auxiliaram, sempre que necessário, durante todo o período de realização do doutorado.

Aos amigos de doutorado na UFMS, com quem compartilhei ansiedades e provocações, coletivo que representa uma parcela fundamental deste importante processo da minha formação e deste desafio que é a pesquisa científica.

RESUMO

Aroldo de Azevedo (1910-1974), um dos mais destacados intelectuais da Geografia escolar no Brasil entre os anos de 1930 a 1970, foi responsável pela produção de textos escolares que se tornaram marcos na trajetória do ensino geográfico no país. Antes mesmo de licenciar-se, em 1936, elaborou sua primeira obra intitulada “Geographia”, voltada para a primeira série ginásial, editada pela Companhia Editora Nacional. Indício da importância desse texto escolar, sua produção rendeu uma tiragem de mais de dez mil exemplares. A partir desse momento, sua participação no campo da Geografia escolar cresceu exponencialmente, passando a produzir textos escolares para todas as séries dos cursos ginásial e colegial, chegando a uma circulação de mais de 130.000 exemplares, por ano, entre os anos de 1960 e 1970. Assim, durante mais de três décadas seus compêndios tiveram relevo no setor didático, sendo adotados em praticamente todas as regiões do Brasil. Nesse contexto, a historiografia do pensamento geográfico tem em Aroldo de Azevedo uma referência importante, a qual deve ser resgatada para melhor compreensão de como se articulavam os conteúdos para o ensino de Geografia, naquele momento histórico, bem como compreender quais as teorias, conceitos e correntes de pensamento que direcionavam o trabalho didático para o período em questão. A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar compreender as funções e os conteúdos dos textos escolares de Aroldo de Azevedo, enquanto instrumento do trabalho didático e a proposta do autor para o trabalho didático no ensino de Geografia, no período compreendido entre 1930 e 1970. Esse delineamento se fez a partir da categoria organização do trabalho didático, que norteou esse estudo, tomando como referência seus três elementos consecutivos: a) Relação educativa; b) Elementos de mediação; c) Espaço físico, com atenção especial aos elementos de mediação (os textos escolares). Os procedimentos teóricos-metodológicos incluem levantamento bibliográfico em fontes primárias e secundárias que abordassem: trabalho didático, organização do trabalho didático, instrumentos do trabalho didático, textos escolares, compêndios e manuais didáticos. Além disso, foi realizado um resgate histórico documental nos compêndios do autor: *Geografia humana do Brasil* (1959); *Geografia do Brasil* (1962); *O Brasil e o mundo 3* (1962); *O Brasil e o mundo 4* (1963), dando ênfase para a obra *Geografia do Brasil* (1962), que foi analisada minuciosamente, buscando evidenciar a função desses instrumentos no trabalho didático, bem como compreender como se articulam e são desenvolvidos os conteúdos ali arrolados, tomando particularmente a temática referente à região. Como tese deste estudo, afirma-se que os textos escolares de Geografia do período histórico entre os anos de 1930 e 1970, considerados compêndios, apresentavam maior rigor científico quando comparados aos manuais didáticos utilizados a partir dos anos 1970. O fato do aluno não ter mais contato com fontes clássicas e sim com sínteses, revela que a gradativa mudança nos modelos de textos escolares, ao longo da história, produziu um tipo de conhecimento dependente deste elemento de mediação, que por apresentar apenas um resumo do saber, configura um perfil de aluno com conhecimento mais superficial, com menor profundidade e sem as bases teórico-metodológicas que só se tornariam acessíveis com a discussão dos textos clássicos, cujas leituras, no entanto, ainda eram sugeridas ao final de cada capítulo. A tese está estruturada em quatro capítulos e considerações finais.

Palavras-chave: Organização do trabalho didático; Textos escolares; Compêndios; Geografia; Aroldo de Azevedo.

ABSTRACT

Aroldo de Azevedo (1910-1974), one of the most relevant intellectuals of Brazil's School Geography between the 1930s and 1970s, was responsible for the work of educational composing that became a mark in the geographic teaching's path in the country. Even before his graduation, in 1936, he wrote his first work entitled "Geographia", made for the 1st junior grade and edited by Companhia Editora Nacional. As an indication of the value of that school text, his work made a circulation of more than ten thousand copies. From that moment, his participation inside the school Geography grew exponentially, resulting in the production of educational texts for every grade in elementary school and high school, making more than 130.000 copies per year, between 1960 and 1970. Therefore, for more than three decades, his compendiums were relevant in the didactic field and studied in almost every part of Brazil territory. Thereby, the historiography of geographic contemplation has in Aroldo de Azevedo a relevant reference that need to be rescued for better understanding about how the Geographic teaching was articulated at the moment, as well for better comprehension about theories, concepts and line of research that guided his didactic work at that moment. This essay has the main objective of analysing and understand the mission and content of Aroldo de Azevedo's scholar texts as for an tool for didactic work and the author's proposal for the teaching method of Geography between 1930 and 1970. The methodology involved was based on the Didactic Work's organization, which guided this research, taking as reference this three elements: a) Educational relationship; b) Mediation elements; c) Physical space, with special attention to mediation elements (the school texts). The theoretical-methodological procedures include a bibliographic research in primary and secondary sources that approached: didactic work, didactic work's organization, didactic work's tools, school texts, compendiums and didactic manuals. Beyond that, a documentary historical was made out in the author's compendiums: *Geografia humana do Brasil* (1959); *Geografia do Brasil* (1962); *O Brasil e o mundo 3* (1962); *O Brasil e o mundo 4* (1963), highlighting the work of *Geografia do Brasil* (1962), which was fully analyzed to emphasize the role of these didactic work's tools, as well to understand how the content was written, focusing at the zone subject-matter. As a thesis of this research, it is stated that school texts of Geography from historical period between 1930 to 1970, that are called textbooks, showed an greater scientific rigor when compared to didactic manuals used from 1970 onwards. The fact of the student not having educational contact with classical sources, but yet, with syntheses, shows that the gradual changes in the school texts throughout history made another type of knowledge that depends on the mediation elements which, by presenting only a summary of knowledge, creates a profile of student that have a superficial knowledge, with less depth and no theoretical-methodological bases that would only become accessible for them with a discussion of classical texts whose readings, however, were still suggested at the end of each chapter. This doctoral dissertation is written in four chapters and final considerations.

KEY-WORDS: Didactic work's organization; School texts; Compendiums, Geography, Aroldo de Azevedo.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Capa do compêndio Geografia do Brasil (1962)	95
Figura 2 - As Regiões Brasileiras	102
Figura 3 - Capa do Livro Leituras Geográficas	104
Figura 4 - Distribuição interna dos conteúdos pelas macrorregiões brasileiras - Identificação das leituras por número e título.....	105
Figura 5 - Mapa elaborado pelo autor	106
Figura 6 - Regionalização de Miguel Delgado de Carvalho - 1913	123
Figura 7 – Divisão Regional de Pierre Denis - 1927	124
Figura 8 - Divisão Regional de Betim Pais Leme - 1937.....	125
Figura 9 - Divisão Regional de Moacir Silva - 1939.....	126
Figura 10 - Divisão Regional do Brasil (1938)	130
Figura 11 - Primeira Divisão Regional Oficial do Brasil (1942)	133
Figura 12 - Divisão Regional do Brasil (1945)	134
Figura 13 - Zonas Fisiográficas	136
Figura 14 - Excursão ao Vale do Ribeira - Estado de São Paulo - 1947	160
Figura 15 - Excursão de alunos - Casa Branca - município de São Paulo - 1958	161
Figura 16 - Trabalho de campo - Geografia da USP - Parque do Capivari	161
Figura 17 - Relevo e geologia da Região Centro-Oeste	165
Figura 18 - Hidrografia da Região Centro-Oeste	167
Figura 19 - Climograma de Luziânia (GO) e Porto Nacional (TO) -	169
Figura 20 - Mapa temperatura e precipitação - Região Centro-Oeste	169
Figura 21 - Região Centro-Oeste: vegetação.....	170
Figura 22 - Paisagem típica da Região Centro-Oeste.....	171
Figura 23 - Obras a consultar sobre os aspectos físicos da Região Centro-Oeste	172
Figura 24 - Representação dos cocais de babaçu por meio de desenho de coqueiros.....	174
Figura 25 - Região Centro-Oeste - Divisão política - Escala gráfica	175
Figura 26 - População da Região Centro-Oeste	178
Figura 27 - Região Centro-Oeste - Demografia	179
Figura 28 - Etnia Bororo Oriental da região do rio das Garças e do Araguaia	180

Figura 29 - Distribuição das etnias indígenas na Região Centro-Oeste	181
Figura 30 - Crianças indígenas do Mato Grosso	181
Figura 31 - Divisão política - Região Centro-Oeste	183
Figura 32 - Cuiabá - capital de Mato Grosso.....	184
Figura 33 - Criação de gado bovino - Pantanal Mato-grossense	187
Figura 34 - Produção agrícola da Região Centro-Oeste (1957)	188
Figura 35 - Área ervateira no Sul do Mato Grosso.....	189
Figura 36 - Estrada de Ferro Noroeste do Brasil	190

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Compêndios de Geografia recomendados para utilização no Colégio Pedro II durante o século XX68

Quadro 2 - Os instrumentos do trabalho didático no ensino secundário no Brasil - séculos XVIII a XX71

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABE** - Associação Brasileira de Educação
- AGB** - Associação dos Geógrafos Brasileiros
- BPG** - Boletim Paulista de Geografia
- CAND** - Colônia Agrícola Nacional de Dourados
- CIC** - Conselho Nacional de Colonização e Imigração
- CNE** - Conselho Nacional de Estatística
- CNG** - Conselho Nacional de Geografia
- DITER** - Divisão de Estudos Territoriais
- DNT** - Departamento Nacional do Trabalho
- EI** - Escola Isolada
- ER** - Escola Reunida
- ES** - Escola Supletiva
- GE** - Grupo Escolar
- IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INDECO** - Integração Desenvolvimento e Colonização
- IPEA** - Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada
- JK** - Juscelino Kubitschek
- NOB** - Estrada de Ferro Noroeste do Brasil
- PCNs** - Parâmetros Curriculares Nacionais
- PETROBRÁS** - Petróleo Brasileiro S/A
- PIN** - Plano de Integração Nacional
- PND** - Plano Nacional de Desenvolvimento
- PNLD** - Programa Nacional do Livro Didático
- POLOCENTRO** - Programa de Desenvolvimento do Cerrado
- PRODEGRAN** - Programa de Desenvolvimento da Grande Dourados
- PRODEPAN** - Programa de Desenvolvimento do Pantanal
- PRODOESTE** - Programa de Desenvolvimento do Centro-Oeste
- SENAI** - Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários
- SINOP** - Sociedade Imobiliária Noroeste do Paraná
- SME** - Setor do Mercado Externo
- SOMEÇO** - Sociedade de Melhoramentos e Colonização
- SUDECO** - Superintendência de Desenvolvimento do Centro-Oeste

UEM - Universidade Estadual de Maringá

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

UNIDERP - Universidade para o Desenvolvimento da Região do Pantanal

UNIJUÍ - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. Aroldo Edgar de Azevedo: uma apresentação	23
2. Quem discutiu Aroldo de Azevedo	27
3. Objetivos do trabalho: marcos temporais e apresentação da tese	38
4. Procedimentos teórico-metodológicos da pesquisa	40
A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E SUAS FORMAS HISTÓRICAS NO CAPITALISMO	43
1.1 Trabalho e a organização do trabalho didático	43
1.2 A proposta comeniana para a organização do trabalho didático	48
1.3 As formas históricas de textos escolares na organização do trabalho didático no Brasil: os textos clássicos no ensino secundário	55
1.4 Das <i>postillas</i> aos compêndios: o ensino de Geografia no ensino secundário no Brasil	59
1.5 Os compêndios produzidos como textos escolares: séculos XIX e a primeira metade do século XX	64
A FUNÇÃO DO COMPÊNDIO <i>GEOGRAFIA DO BRASIL (1962)</i> NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO PARA AROLDO DE AZEVEDO	74
2.1 O ensino secundário no Brasil	74
2.2 Geografia do Brasil (1962): o compêndio de Aroldo de Azevedo em análise	94
2.3 O compêndio de Aroldo de Azevedo e sua função na organização do trabalho didático	106
REGIÃO E GEOGRAFIA NA OBRA DE AROLDO DE AZEVEDO: O CONTEÚDO DO COMPÊNDIO <i>GEOGRAFIA DO BRASIL (1962)</i>	120
3.1 A produção geográfica sobre a regionalização brasileira entre o final do século XIX e os anos de 1970	120
3.1.1 Propostas de divisão regional do Brasil elaboradas pelo IBGE	127
3.2 O possibilismo e a questão regional: das origens em La Blache às posições de Aroldo de Azevedo	139
A REGIÃO CENTRO-OESTE NO COMPÊNDIO <i>GEOGRAFIA DO BRASIL (1962)</i> ..	163
4.1 Aspectos físico-naturais	163
4.2 Aspectos populacionais	176
4.3 Aspectos econômicos	186
CONSIDERAÇÕES FINAIS	197
REFERÊNCIAS	204

INTRODUÇÃO

O contexto histórico do final do século XIX e início do século XX foi marcado por diversos eventos que transformaram a sociedade capitalista a nível mundial e nacional. A Segunda Revolução Industrial, iniciada em meados da década de 1880, trouxe importantes inovações técnicas, como a utilização industrial da energia elétrica, o motor de combustão interna, além do surgimento de novos produtos, como o automóvel.

O avanço do domínio das novas fontes de energia engendrou mudanças no processo de produção manifestadas, principalmente, pela linha de montagem e pelas medidas de racionalização na organização do trabalho. Como decorrência desse processo, surgiu a sociedade anônima, o mercado de capitais, a fusão do capital financeiro ao capital industrial. Este contexto conduziu o capitalismo a sua fase monopólica (SINGER, 1995).

Países considerados centrais, como a Alemanha, os Estados Unidos e a Grã-Bretanha passaram a compartilhar a liderança do mercado mundial, formando verdadeiros impérios coloniais ou áreas de influências. Esses países ligavam-se às zonas periféricas não industrializadas. As relações comerciais internacionais se diversificaram. Houve aumento da quantidade de artigos manufaturados e matérias-primas. O petróleo, a borracha e cobre passaram a ser ainda mais valorizados pelas inovações tecnológicas.

No contexto brasileiro, em 1885, a economia pautava-se na produção para o mercado externo realizada com base na força de trabalho escrava, processo que já estava entrando em crise, em razão da suspensão da importação dos escravos, medida que vigorava desde 1850 e foi ampliada com a Lei do Ventre Livre em 1871, que garantia a libertação dos filhos de escravos.

Dentre os escravos, o número de nascidos no Brasil e que falava português era expressivo, fato que dificultou a manutenção do controle e submissão desse grupo, daí as diversas insurgências. Neste período formou-se uma coligação antiescravista integrada por escravos rebeldes e membros das camadas médias que promoveram a campanha abolicionista e incentivaram a fuga de escravos e a formação de quilombos. Desse momento em diante a escravidão entrou em decadência, sendo totalmente extinta em 1888 com a Lei Áurea.

Este cenário coincidiu com a expansão do mercado mundial do café, no qual o Brasil se tornou o maior fornecedor. De acordo com Nagle (1929) a economia cafeeira se formou no segundo e terceiro quartel do século XIX, se tornando uma nova fonte de riqueza para o país:

Principalmente depois da instalação do regime republicano, o café constituía a principal mercadoria que, no comércio exterior, fornecia a maior quantidade de divisas. Desde cedo, dois estados – Minas e São Paulo - se destacaram na produção cafeeira (NAGLE, 1929, p. 13).

O Setor do Mercado Externo (SME) apresentava-se em rápido crescimento, reforçado pela demanda da borracha extraída da Amazônia e pelo plantio do cacau no sul da Bahia. A força de trabalho empregada na produção dessas culturas envolvia o trabalhador livre, assalariado, o colono, proveniente da Europa, que chegou ao país por meio de migração subvencionada. O fluxo de imigrantes vindo da Itália e da Península Ibérica para o Brasil, na última década do século XIX, foi intenso.

Neste período, iniciou-se o processo de industrialização do país. Até essa época, o consumo de produtos industrializados era privilégio de uma pequena parcela da sociedade que podia adquirir produtos importados vindos, especialmente, da Grã-Bretanha. A imigração e o consumo dos colonos e dos trabalhadores do complexo cafeeiro contribuíram, significativamente, para a expansão do mercado interno.

De acordo com Singer (1995): “A substituição do escravo pelo assalariado, especialmente na produção do café, implicou um encarecimento relativo da mão-de-obra e, portanto, no alargamento do mercado interno para bens de consumo” (p. 264). Contudo, o volume de imigrantes para a produção cafeeira superou a demanda pela força de trabalho contribuindo para a manutenção de baixos salários. Associado a este quadro, sustentava-se a aplicação de normas de sujeição pessoal, herdadas da escravidão.

Para Singer (1995), teoricamente, o mercado interno poderia ser abastecido pela importação, mas os artigos de menor valor, consumidos pela massa assalariada que surgia, tinha custo de transporte muito alto. Diante desse contexto, o governo passou a oferecer proteção à produção local, inclusive por meio da ampliação das taxas aduaneiras, dando origem a indústria têxtil e ramos da indústria leve.

Segundo Nagle (1929) a industrialização foi gerada pelas condições inerentes ao desenvolvimento da produção cafeeira. Na realidade, da década de 1910 à década de 1920 ocorreu a chamada consolidação da indústria, que alcançou esse patamar graças à presença adiantada da concentração de renda, resultante da economia cafeeira. O próprio complexo exportador cafeeiro produziu o capital-dinheiro disponível para transformação em capital industrial. A agricultura cafeeira e a grande indústria brasileira desenvolveram-se com o apoio do capital financeiro.

Durante a Primeira Guerra Mundial, o comércio internacional sofreu impedimentos, que impulsionaram o processo de industrialização por substituição de

importações: “A atividade industrial acelerou-se, principalmente durante a Primeira Guerra, entre as décadas de 1915 e 1919, quando foram criadas tantas empresas (5.940), quanto nos vinte e cinco anos anteriores (6.946)” (SAVIANI, 2013, p. 189).

Na fase da industrialização por substituição de importações, a indústria era de caráter local. Os estabelecimentos modernos eram poucos, com exceção da indústria têxtil. A grande maioria eram pequenos estabelecimentos de caráter artesanal que produziam alimentos, objetos de vestuários, dentre outros. Esses estabelecimentos eram operados pelos proprietários e seus familiares ou, no máximo, com auxílio de poucos funcionários.

A produção para o mercado externo envolvia uma limitada parcela da força de trabalho do país, gerando limitada receita. A importação abastecia apenas a população de maior poder aquisitivo que vivia nos grandes centros urbanos. A maioria da população vivia no campo, em economia de subsistência e produzia para consumo próprio. Todo o excedente de produção era encaminhado para o mercado local. Nas cidades do interior havia estabelecimentos artesanais, olarias, carpintarias, que abasteciam a população rural. O mercado local ficava relativamente isolado e seus participantes dispunham de baixo poder aquisitivo, o que garantia proteção à produção artesanal. Esse processo resultava na competição entre a produto artesanal e o produto industrial.

De acordo com Nagle (1929), havia ainda uma posição ruralista contrária à instalação do parque industrial. O ruralismo criticava as chamadas indústrias artificiais sob o pressuposto de que o desenvolvimento econômico deveria ser feito por meio dos produtos da terra. Havia uma concepção de que o destino do país estava ligado ao meio rural, que defendia os interesses de uma economia agrícola de base exportadora.

Singer (1995) esclarece que a industrialização do Brasil, país considerado retardatário, só poderia ocorrer de modo substitutivo, ou seja, ou ela avançaria por meio de implantação de ramos, antes inexistentes, nos quais se fabricavam novos produtos, até então importados ou reorganizaria ramos manufatureiros já existentes, a partir da mudança de processo, com o uso de máquinas. Para ele:

São duas estratégias de industrialização diferentes. Uma de substituição de importações, que se volta para o mercado urbano, já inserido na economia capitalista, cuja expansão depende do dinamismo do SME [...]. A outra, de substituição da produção artesanal pela fabril, do ponto de vista técnico, ou de substituição da produção simples de mercadorias pelo capitalismo industrial, do ponto de vista das relações de produção, implicava na unificação dos mercados locais e sua integração na divisão nacional de trabalho (SINGER, 1995, p. 266).

Até a década de 1930, esses dois modelos de industrialização enfrentavam limitações. A substituição de importações restringia-se aos ramos em que o preço do produto importado era tão alto, que a produção nacional seria a melhor opção ou a alternativa mais em conta. A substituição da produção artesanal dependia da unificação física do mercado interno, por meio de um sistema de transportes, que ocorreu com a expansão ferroviária. Ela servia basicamente, entretanto, o mercado externo, sendo constituída por redes regionais que ligavam as regiões produtoras aos portos do Rio de Janeiro e de Santos, na região central; ao porto do Rio Grande do Sul, no Sul; e aos portos de Recife e de Salvador, no Nordeste. Singer complementa que:

O café proporcionou a aglutinação de uma boa porção do território ao redor de São Paulo, que se tornou, por isso, o centro de acumulação do capital industrial. As zonas de colonização alemã e italiana no Rio Grande do Sul e em Santa Catarina, passaram a encontrar na área cafeeira um escoadouro para sua produção agropecuária, o que proporcionou a difusão do capitalismo e da produção simples de mercadorias no interior daqueles estados. Como resultado, surgiu no Sul, sobretudo em Porto Alegre, um significativo impulso industrializador. O mesmo aconteceu no Nordeste, com a substituição de velhos engenhos artesanais por usinas modernas na agricultura açucareira (SINGER, 1995, p. 268).

Mesmo com esse impulso, o Brasil permaneceu à margem da Segunda Revolução Industrial até o final de 1933, tendo sua produção manufatureira organizada como produção simples de mercadoria. Com a crise de 1930, a depressão que se seguiu e a Segunda Guerra Mundial, ocorreu uma redução das trocas entre os países. O Brasil, totalmente dependente da economia mundial, sofreu graves consequências, especialmente no setor do mercado externo (SINGER, 1995).

Simultaneamente, em outubro desse ano, o governo de Washington Luiz foi derrubado por um movimento armado que se iniciou no Sul do país e trouxe grandes repercussões em vários locais do território brasileiro. Esse movimento foi um dos aspectos assumidos pela crise do desenvolvimento, que já vinha se acentuando desde o final da década de 1920.

Para Romanelli (1986), o que se convencionou chamar de crise de 1930 foi o ponto alto de uma série de revoluções e movimentos armados, que durante o período de 1920 a 1930, promoveram vários rompimentos políticos e econômicos com a velha ordem social oligárquica. Singer (1995) contribui nessa discussão afirmando que a produção do café estava vulnerável à queda da demanda externa porque encontrava-se em superprodução desde 1928. A política do governo de proteção do preço do café acabou

estimulando o plantio na década de 1920, agravando as consequências da redução da procura no mercado mundial.

De acordo com Nagle (1929), a situação do café na economia brasileira sustentou-se por meio de vários expedientes que haveriam de agravar a sua situação e de toda a economia nacional. Foi necessário fazer emissões e empréstimos constantes para manter a política de valorização e defesa do café. Essa política não só estimulou a produção de outros países como elevou, sobremaneira a produção interna.

A superprodução alcançou um nível tão alto que, a retirada do mercado de parte dessa produção, por meio de financiamentos externos e que assegurava lucro ao produtor e socializava o prejuízo, não pode mais ser realizado (ROMANELLI, 1986). “Os mecanismos de defesa do café que foram invariavelmente acionados nas baixas, se traduziam no fenômeno de socialização das perdas” (NAGLE, 1929, p. 13).

A saturação do mercado mundial resultou na diminuição das exportações do café brasileiro, ao mesmo tempo, a crise geral estagnou a entrada de capitais, diminuindo a capacidade de importação do país. Neste contexto, para sair da crise, o Brasil buscou utilizar os recursos adquiridos pela acumulação gerada pela produção cafeeira, como afirmado anteriormente, e pela ampliação do mercado interno. Esses dois fatores permitiram a arrancada do país rumo ao desenvolvimento industrial. Para Singer (1995):

A crise do SME, foi por assim dizer, permanente e acarretou a ruína da antiga oligarquia agroexportadora, que perdeu sua primazia política. Em seu lugar, ocupou o poder uma coligação de capitais agrícolas e industriais ligados ao setor do mercado interno (SMI) (SINGER, 1995, p. 269).

De acordo com Romanelli (1986), houve uma transferência de renda de um setor para outro. Do setor tradicional para o setor moderno, ou seja, do setor agrícola para o industrial. Esse processo trouxe bons resultados para a indústria, que passou a contar com a disponibilidade do mercado interno, já não mais dominado pelo capital estrangeiro, podendo contar ainda, com o aparato industrial já montado e que estava operando em baixa produtividade em razão da concorrência das importações. Este contexto revelou o nível de acumulação do capital.

Singer (1995) complementa que do ano de 1933 a 1955, ocorreu no Brasil um processo de industrialização extensiva, ao longo da estrutura industrial já instalada anteriormente ou complementar à mesma. De 1928 a 1933, verificou-se baixa produção industrial, mas ao final dessa década, houve recuperação manifestada na duplicação do

nível de produção. Os ramos que apresentaram maior crescimento, no período, foram os do departamento I, dos meios de produção, bens intermediários: A indústria de borracha (53%), de cimento (25%), de mobiliaria (23%) e de papel (22%).

Tratava-se do surgimento da indústria de base, cujo desenvolvimento ocorreu, efetivamente, durante as décadas de 1956 a 1967. O que caracterizou a produção industrial do período do final da década de 1928 ao final da década de 1930¹ foi a expansão da indústria de fiação e tecelagem e outros ramos do chamado departamento II, produção de bens de consumo não duráveis. Efetivamente, o capital se acumulou na indústria têxtil, que expandiu pelo aumento da demanda interna. Esse fator foi a base da industrialização desse período.

Defendia-se a proposta de que se o país quisesse perder a marca de economia atrasada deveria desenvolver um programa de fortalecimento intensivo do mercado interno, ou seja, seria necessário abrir as regiões semi-isoladas, que viviam em economia de subsistência e integrá-las na divisão inter-regional do trabalho, o que representaria ampliar o mercado para o capital industrial e conseqüentemente a base para sua acumulação: “[...] cabia, através do imperialismo interno, fazer com que as ilhas de prosperidade industrial ocupassem os espaços despovoados, desfizessem o arquipélago e rearticulassem o país continental” (VARGAS, *apud* SILVA, 2016, p. 27).

Dentre as principais ações do governo Vargas, especialmente durante o Estado Novo (1937-1945), destacam-se a produção de um sentimento de nacionalidade para o Brasil, assim como a construção de uma nova sociedade. Essas ações baseavam-se nos estudos geopolíticos. Neste período, foram criados o Conselho Nacional de Geografia, o Conselho Nacional de Cartografia, o Conselho Nacional de Estatística e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Estas instituições tinham como incumbência auxiliar o Governo na formulação e implantação de políticas destinadas a mudar a concepção de vazios demográficos e a falta de articulação entre as regiões do país.

Em 1940, o presidente Getúlio Vargas lançou a Marcha para Oeste que buscou integrar economicamente o território brasileiro. Na prática, esse processo significava criar um mercado nacional. O desenvolvimento do transporte rodoviário, que passou a substituir neste período histórico as ferrovias, contribuiu para o desenvolvimento da Marcha para Oeste. De acordo com Singer (1995):

¹ Entre os anos de 1929 e 1938 a produção nacional de tecidos de algodão aumentou de 477.995.000 para 845.984.000 metros (SINGER, 1995, p. 270).

A partir de 1930 a construção ferroviária quase cessa no Brasil e a rodoviária se acelera de maneira impressionante. A rede ferroviária passa de 31.851 Km, em 1928 para 37.092 Km, em 1955. Já as rodovias cresceram de 113.570 Km, em 1928 para 459.714 Km, em 1955. Um outro índice que dá ideia do desenvolvimento do transporte terrestre nesse período é o número de caminhões em circulação, que sobe de 54.842, em 1937 para 210.244, em 1951 (SINGER, 1995, p. 272).

Ressalte-se que, naquela época, a integração rodoviária alcançou, sobretudo o corredor industrial São Paulo/Rio de Janeiro. A maioria dos veículos encontravam-se nos estados do Centro-Sul do país. A expansão rodoviária possibilitou que os produtos do capital industrial, concentrados principalmente em São Paulo, se tornassem acessíveis à população de uma vasta área que abrangia o Centro-Sul do país.

Este contexto exigiu a integração da população à economia de mercado, especializando a produção para o mercado nacional. A industrialização promoveu a urbanização de grande parte da população, aumentando a demanda urbana por alimentos e, por consequência, aumentando a agricultura comercial. Entre as décadas de 1930 a 1955, o crescimento da produção alimentar foi superior ao crescimento populacional.

A expansão rodoviária também aumentou a demanda por automóveis e caminhões. Inicialmente, estes veículos foram importados e no final da década de 1930 já estavam sendo montados no país. Durante a Segunda Guerra Mundial, ocorreu a diminuição da importação de chassis, provocando o surgimento de oficinas que passaram a fabricar peças. Neste período também houve a diminuição de importação de combustíveis, levando o Brasil a produzir gasogênios².

Ressalta-se que os processos de produção industrial no Brasil foram provenientes de países industrializados e a implantação desses processos exigia suprimentos desses países, ou seja, era necessário importação de tecnologia, “tanto sob a forma de novos produtos como de mudança de processos” (SINGER, 1995, p. 276).

Essas mudanças de processos foram importadas com atraso porque no Brasil a força de trabalho era barata, não justificando sua substituição por capital constante - novas tecnologias - na mesma medida que os países industrializados. A importação de processos de produção proporcionaria maior produtividade ao trabalho, sendo essencial ao capital para dominar áreas da economia em que pretendesse se expandir.

² Gasogênio é um aparelho que transforma, por oxidação incompleta, o carvão ou a madeira num gás combustível, considerado gás pobre, empregado nos motores de explosão como substituto da gasolina (Dicionário Online de Português, 2022). Disponível em: <https://www.dicio.com.br/gasogenio/>. Acesso em: 14 abr. 2022.

Os novos produtos se incorporaram ao consumo na medida em que a população se urbanizava. O estilo de vida urbano, resultante do capitalismo industrial, se transforma cada vez que novos produtos são lançados no mercado. Conseqüentemente, a importação desses novos produtos cresceu.

O crescimento intenso da demanda por importações ultrapassou a disponibilidade de divisas do país, que estava restrita em razão da crise, da depressão, da Segunda Guerra Mundial e, no pós-guerra, o Brasil dispunha de um número reduzido de artigos para exportação. Singer (1995) esclarece que:

Em 1952, por exemplo, o café respondia a 73% da receita de exportações, vindo a seguir o cacau com 2,9%, o algodão com 2,5%, o pinho com 2,3%, o arroz com 1,9%. A diversificação da pauta de exportações mostrou-se inviável, neste período, basicamente porque a indústria recém-implantada no país não tinha capacidade de competir num mercado mundial, que continuava ainda, como em 1937, circunscrito a autarquias e impérios coloniais (SINGER, 1995, p. 277).

Neste contexto, a substituição de importações seria condição essencial para a continuidade do processo de industrialização. Imperava a necessidade de o país produzir novos produtos de consumo, equipamentos, matérias-primas que não podiam ser importados e essa produção não poderia ser feita em pequena escala, por empresas familiares. A substituição de importações exigia uma reestruturação profunda das relações de produção que exigia formas de acumulação realizável em um mercado de capital capaz de concentrar reservas privadas; e esse tipo de mercado não pôde ser formado no país porque a sociedade não dispunha de investidores com recursos suficientes.

Seria necessário consolidar a entrada do país na fase monopolista do capitalismo. Este processo não pôde ser feito com o uso do capital privado nacional, teve que ser realizado mediante a intervenção do capital estatal. A primeira empresa de capital monopolista que surgiu no panorama industrial brasileiro foi a Companhia Siderúrgica Nacional, que começou a produzir em 1946. Além dela, destacam-se a Fábrica Nacional de Motores (1952), que passou a fabricar veículos; a Petrobrás (1953), com a finalidade de explorar e produzir petróleo e seus derivados, além do gás natural; e a Usina Hidrelétrica de Paulo Afonso (1955), no campo da geração de energia elétrica.

O período histórico entre os anos de 1955 e 1967 foi marcado, a nível mundial, pela finalização da reconstrução das economias dos países participantes da Segunda Guerra Mundial, pela constituição do Mercado Comum Europeu e pela expansão das

multinacionais norte-americanas. Neste momento ocorreu o fortalecimento de trocas comerciais entre os países capitalistas industrializados, cujas economias são cada vez mais integradas pelas multinacionais americanas, europeias e japonesas. Essa integração alcançou o Brasil.

No cenário político, após diversas crises que culminaram com a deposição do presidente Getúlio Vargas, que se suicidou em 1954; de Café Filho, obrigado a deixar o cargo, em 1955; e após uma fracassada tentativa de impedir sua posse, o presidente eleito Juscelino Kubitschek, também conhecido como JK, chega ao poder em 1956.

Com objetivo de acelerar o processo de industrialização brasileira, seu governo buscou efetivar a integração física do território nacional com a transferência da capital do país do Rio de Janeiro para o Brasília, além da construção de uma ampla rede rodoviária, para interligar as regiões brasileiras. Seu Programa de Metas visava, entre outros objetivos, elevar a produção entre os anos de 1956 e 1960.

Dentre as principais realizações industriais do período destaca-se a implantação da indústria automobilística, que recebeu incentivos do governo para criar fábricas capazes de produzir cerca de 99% do peso dos veículos. As indústrias que mais se expandiram entre os anos de 1957 e 1962 foram criações da Segunda Revolução Industrial e tinham como condição fundamental a produção em larga escala. Era notória a presença de capital estrangeiro nessas indústrias, cujo desenvolvimento acelerado ocorreu sob o amparo das multinacionais. Uma distinção na implantação das indústrias monopólicas ocorridas entre os anos de 1933 e 1955 e os anos de 1956 e 1967, foi que no primeiro período, essa implantação ocorreu com apoio de capital estatal e, no segundo período, a partir do capital das multinacionais.

A integração do território foi completamente efetivada no período de 1956 a 1967 mediante a interligação de todas as regiões do país no entorno de Brasília, contudo a integração econômica ocorreu por meio do polo industrial de São Paulo. Neste período as relações capitalistas se tornaram hegemônicas no campo.

Ora, neste momento de profundas mudanças nas condições econômicas, sociais e políticas no Brasil e no mundo viveu e produziu Aroldo Edgard de Azevedo.

1. Aroldo Edgar de Azevedo: uma apresentação

Aroldo Edgard de Azevedo, mais conhecido como Aroldo de Azevedo, nasceu no dia 03 de março de 1910, no município de Lorena, interior do estado de São Paulo. Oriundo de tradicional família do Vale do Paraíba paulista, era neto do Barão de Santa Eulália (Antônio Rodrigues de Azevedo Ferreira), agropecuarista, que havia sido promotor e vice-presidente da Província de São Paulo. Seu pai, Arnolfo Rodrigues de Azevedo, também promotor, foi deputado federal e senador na Primeira República. Sua trajetória acadêmica destacou-se pela dedicação aos estudos e à pesquisa. Em 1931, obteve o grau de bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais da Faculdade de Direito da Universidade do Rio de Janeiro, carreira que não exerceu. Em 1936, impulsionado pelo desejo de dedicar-se ao magistério, ingressou como aluno no Departamento de Geografia e História na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, obtendo a licenciatura em 1939 e no ano seguinte, aos 30 anos, passou a compor o quadro docente da mesma Faculdade.

Como aluno do Departamento de Geografia e História da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, teve como base de sua formação a escola francesa de Geografia, que tinha como principal formulador Paul Vidal de La Blache, cujas teorias defendiam o Possibilismo. A visão possibilista focaliza as relações entre o homem e o meio natural. No entanto, não considerava a natureza como o determinante do comportamento humano, como fazia o Determinismo, paradigma anterior ao Possibilismo. Para os possibilistas, as relações entre o homem e a natureza eram muito complexas. De acordo com La Blache, a natureza era considerada como fornecedora de possibilidades para que o homem a modificasse, assim o homem era o principal agente geográfico.

La Blach era relativista e negava a ideia de causalidade e determinação. O fundamento positivista embasava suas concepções. A escola francesa propunha um método de pesquisa empírico-indutivo, afirmando que só se formulam juízos a partir de dados advindos de observações diretas. Considerava-se a realidade como o mundo dos sentidos, limitando as explicações aos elementos visíveis dos processos. Nesse sentido, La Blache propunha como encaminhamento para a análise geográfica, a observação de

campo, com indução a partir da observação da paisagem³; a particularização da área enfocada; a comparação das áreas estudadas e do material levantado; e a classificação das áreas, a partir dos gêneros de vida. Ele acentuava o propósito humano da Geografia, vinculando todos os estudos geográficos à Geografia Humana (MORAES, 2005). Foi com base nesses elementos teórico-metodológicos que Aroldo de Azevedo realizava pesquisas, ensinava e desenvolvia seus trabalhos.

Em 1945, Aroldo de Azevedo concorreu à cátedra de Geografia do Brasil, do Departamento de Geografia e História na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, defendendo a tese *Os subúrbios orientais da cidade de São Paulo*, tendo se tornado professor, cargo que passou a exercer até sua aposentadoria em 1967. Nesse contexto, Aroldo de Azevedo surgiu como expoente na área de Geografia e um dos maiores nomes do ensino dessa disciplina no país. Exerceu expressiva liderança em seu trabalho docente e nas pesquisas. Nas atividades do magistério, foi um inovador, introduzindo e incentivando a prática do estudo dirigido⁴, numa época em que tal prática ainda não era utilizada. Durante mais de três décadas, contribuiu para formação de inúmeras turmas de professores que se tornaram divulgadores de seu estilo de trabalho.

Seu maior destaque, todavia, foi como autor de textos escolares que marcaram várias gerações. Grande parte dos jovens das décadas de 1950 e 1960 se formou à luz de seus escritos. Durante mais de trinta anos seus compêndios praticamente monopolizaram o setor dos textos escolares, sendo adotados em todas as regiões do Brasil. Para exemplificar esse monopólio, registra-se que, um único livro de sua autoria, intitulado *O mundo que nos rodeia*, vendeu cerca de doze milhões de exemplares, conferindo uma posição de absoluta primazia no setor didático.

Como pesquisador, empreendeu diversas viagens, tanto ao interior do Brasil, quanto ao exterior. Nos Estados Unidos estabeleceu contato com mais de quinze departamentos de Geografia de diferentes universidades, como Nova York, Massachusetts, Califórnia e Flórida. No Canadá conheceu a Universidade de Montreal. Na França, realizou atividades nas universidades de Paris, Lyon e Bourdeaux. Em 1948

³ De acordo com Lencioni (2005) o ponto de vista de La Blache compreendia que a região podia ser distinguida na paisagem e que os homens têm consciência da existência das regiões à medida que constroem identidades regionais (p. 189).

⁴ De acordo com Libâneo (1994), o estudo dirigido consiste em tarefas dirigidas e orientadas pelo professor, para que os alunos resolvam de modo relativamente independente e criativo. O estudo dirigido envolve duas partes: a) realização de exercícios e tarefas de reprodução de conhecimentos e habilidades que se seguem à explicação do professor; b) elaboração pessoal de novos conhecimentos, a partir de questões sobre problemas diferentes daqueles resolvidos em classe.

participou do Congresso Internacional de Geografia de Lisboa. Em 1952 recebeu o título de Doutor *Honoris Causa* pela Universidade de Bourdeaux.

Pelo interior do Brasil, fez várias viagens e excursões, realizando pesquisas de campo e publicando os resultados das pesquisas em revistas científicas especializadas. Registra-se que para fazer suas pesquisas, como o caso da sua tese *Os subúrbios orientais da cidade de São Paulo*, percorreu diversas áreas, ouvindo os habitantes, registrando episódios e fotografando.

Destacou-se na realização de trabalhos de Geografia Urbana, Geografia Política e Geografia Física: “Foi ele quem enriqueceu nossa bibliografia específica com inúmeros trabalhos, destacando os que elaborou no campo da Geografia Urbana, que era o de sua preferência” (MÜLLER, 1974, p. 863). Importa registrar que foi Aroldo de Azevedo quem elaborou, na década de 1940, a primeira classificação das unidades de relevo do Brasil, que perdurou dominante por dezoito anos, cedendo lugar para as propostas de Aziz Ab’Saber e de Jurandir Ross, já nos anos 1960.

Possui grande número de publicações de cunho acadêmico. Suas obras apresentam relevância de conteúdo e, sobretudo, atestam a capacidade do autor em integrar determinados temas, envolvendo vários autores. A obra *A cidade de São Paulo: Estudos de Geografia Urbana*, editada em 1956, em quatro volumes, pela Companhia Editora Nacional, é considerada, ainda hoje, a melhor obra coletiva sobre a cidade de São Paulo. Essa obra recebeu o prêmio Jabuti, conferido pela Câmara do Livro de São Paulo, em 1956.

Em um acurado estudo realizado por Andrade e Queiroz (2019), sobre a contribuição de autores clássicos à Geografia Brasileira e de expoentes da Geografia mundial, tendo como base os artigos publicados no Boletim Paulista de Geografia, entre os anos de 1948 e 2018, o nome de Aroldo de Azevedo aparece em 2º lugar no índice h. Segundo os autores, o índice h é utilizado para avaliar o impacto cumulativo e a relevância das pesquisas de determinados autores. De acordo com a pesquisa, o índice h de Aroldo de Azevedo é 8, ficando atrás apenas do Prof.º Aziz Ab’Saber, com índice h 9 e na frente do Prof.º Milton Santos, grande expoente da Geografia Brasileira, que apresentou índice h 5.

Aroldo de Azevedo foi um dos sócios fundadores da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), participando intensamente das atividades culturais e de pesquisas promovidas pela entidade desde a sua origem. Exerceu os cargos de Secretário Geral em 1946/1947 e de Presidente por duas vezes, entre 1946/1947 e 1953/1954. Dentre os

trabalhos realizados na AGB destacam-se o relatório denominado *Excursão a região de Lorena e a Serra de Bocaiúna*, em coautoria com Frances Ruellan; e *Cuiabá: Geografia Urbana*. Tomou parte nos congressos e Assembleias Gerais promovidas pela AGB em São Paulo (1945); Lorena (1946); Rio de Janeiro (1947); Goiânia (1948); Belo Horizonte (1950); Cuiabá (1953); Ribeirão Preto (1954); Rio de Janeiro (1956); Londrina (1961); Rio de Janeiro (1965).

Com a reforma estatutária da AGB em 1945 e a criação da categoria de sócio efetivo, o nome de Aroldo de Azevedo foi incluído entre os cinco primeiros nomes a ascender a essa condição. Com a reforma, foram criadas as Seções Regionais da AGB e, a partir de então, Azevedo passou a ser membro da Seção Regional de São Paulo, atuando ativamente no Boletim Paulista de Geografia, do qual foi diretor durante os anos de 1949 a 1961, publicando trinta e nove números do boletim, durante a sua gestão. Além disso, pertenceu a outras entidades como o Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo⁵, Instituto Histórico e Geográfico da Bahia, Instituto Histórico e Geográfico de Campinas, Sociedade Geográfica Brasileira, *Association des Géographes Français*, *Société des Americaniestes* de Paris. Foi fundador do Instituto de Geografia da Universidade de São Paulo (USP) e seu diretor de 1963 a 1967. Integrou o corpo docente da Fundação Padre Anchieta (Rádio e TV Educativa de São Paulo), elaborando textos básicos para o programa *Encontros de Geografia*, os quais continuaram a ser transmitidos mesmo após a sua morte.

Durante sua trajetória no Departamento de Geografia e História da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, poucas vezes deixou a liderança dele, tendo sido reconhecido com respeito por seus colegas de trabalho e por seus alunos. Seu repentino falecimento, em 1974, ocorreu num contexto de revolução teórica e metodológica na Geografia. Em que pesem as mudanças em curso, sua morte foi considerada uma perda imensurável para a pesquisa e o ensino de Geografia no Brasil.

⁵ Aroldo de Azevedo fez parte das seguintes comissões técnicas permanentes da Revista do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo: “Comissão de Geografia Humana e Política”, na Revista, volume: XLV, no período de 1948 a 1950. Disponível em: <http://ihgsp.org.br/wp-content/uploads/2018/03/Vol-45.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020. Comissão de Geografia Geral, na Revista, volume: LIX, no período de 1960 a 1962. Disponível em: <http://ihgsp.org.br/wp-content/uploads/2018/03/Vol-59.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.

2. Quem discutiu Aroldo de Azevedo

Buscando aproximar a discussão pretendida de trabalhos científicos que discutiram ou que tenham pesquisado sobre Aroldo de Azevedo e seus textos escolares, deparou-se com o trabalho de Conti (1976). Seu artigo, publicado no Boletim Paulista de Geografia, denominado *Aroldo de Azevedo*, foi uma edição especial com intuito de registrar o falecimento de Azevedo em 04 de outubro de 1974. Nesse trabalho o autor fez uma homenagem ao Professor Aroldo de Azevedo, descrevendo de forma sintetizada sua biografia, relatando suas origens, processo formativo, desempenho profissional, principais textos escolares e acadêmicos produzidos, bem como sua contribuição ao ensino de Geografia e a formação docente. O autor finalizou seu texto afirmando que Azevedo soube dignificar sua missão como professor e geógrafo.

Lencioni (2012), em seu artigo *Aroldo de Azevedo: um geógrafo da Universidade de São Paulo*, descreveu de forma poética não apenas a biografia do autor como realizou um resgate histórico sobre a criação da Universidade de São Paulo, em 1934. A autora abordou a formação geográfica francesa e possibilista na vida de Azevedo, como essa formação influenciava na didática do autor e como ele propunha que fosse o ensino de Geografia.

Para Lencioni (2012), Aroldo de Azevedo foi o pioneiro no estudo que se denomina Geografia Histórica e que não dispensava uma rigorosa análise da relação do homem com o meio como elemento fundamental para a compreensão da gênese dos lugares. A autora destacou diversas publicações acadêmicas de Azevedo e realizou uma breve análise de três obras do autor: *A cidade de São Paulo: estudos de Geografia Urbana; Brasil a Terra e o Homem; Baixada Santista: Aspectos geográficos*.

A autora apresentou, ainda, uma entrevista realizada com ex-alunos de Azevedo, em 2006, cujo objetivo foi de reviver a memória do autor e de elucidar as diferenças entre a Geografia ensinada no início da formação da USP e a Geografia do século XXI. Tais entrevistas se mostraram uma contribuição valiosa para se entender elementos da organização do trabalho didático para Azevedo, bem como discutir suas propostas para a utilização de seus compêndios.

Gomes (2010), na pesquisa intitulada *A Geografia ensinada: mudanças e continuidades do conhecimento geográfico escolar (1960–1989)*, teve como objetivo contribuir para os estudos sobre História das Disciplinas Escolares. Estudou a Geografia como disciplina escolar e apontou as rupturas e continuidades dos saberes dessa

disciplina, buscando identificar o que estaria subjacente às mudanças e permanências dos conteúdos de Geografia, por meio da análise de textos escolares dos principais autores da época delimitada.

Como Gomes (2010) trabalha em um período histórico-temporal amplo (1960-1989), destaca-se entre os assuntos discutidos pelo autor como pontos de interesse para esta tese: A constituição da Geografia escolar; A Geografia da década de 1960, a partir da análise dos textos escolares de Aroldo de Azevedo e Celso Antunes; e a Geografia ensinada nesse período.

Para Gomes (2010), que em seu segundo capítulo discute as obras de Azevedo e Antunes, a sistematização dos conhecimentos de Geografia no ensino ginásial era orientada pela Geografia Física e esta conduzia a análise geográfica. De acordo com esse autor, os livros de Celso Antunes, escritos com linguagem mais informal, se assemelhavam mais ao manual didático. Gomes (2010) concluiu que as mudanças no ensino de Geografia foram fruto de intensas lutas entre autores de textos escolares, professores e demais profissionais da área, culminando com a entrada da Geografia Crítica na Educação Básica, processo que foi fruto de muitos debates e críticas.

Para o autor, as obras de Aroldo de Azevedo marcaram a Geografia escolar das décadas de 1930 até o final da década de 1960 e que, apesar de Azevedo ter recebido inúmeras críticas por meio de geógrafos pertencentes ao movimento da renovação geográfica, seus ensinamentos persistiram entre os autores de textos escolares da década de 1980.

Outro trabalho que merece destaque se refere à tese de doutorado de Azambuja (2010), intitulada *A Geografia do Brasil na Educação Básica*, do Programa de Pós-Graduação de Geografia, da Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, cujo objetivo foi analisar as heranças apresentadas pela Geografia Escolar Brasileira, enquanto saber científico; e os processos renovadores da Geografia Crítica e o Movimento de Reconstrução Curricular, esse último oficializado nos Parâmetros Curriculares Nacionais, buscando defender que essa movimentação pode (re)significar a prática do ensino nessa área.

O autor estudou a Geografia do Brasil ou o Brasil pela Geografia, compreendendo que estudar o país a partir de recortes do seu espaço, contribui para melhor compreensão de suas características; O ensino de Geografia do Brasil, um caminho percorrido, a partir da Geografia de Delgado de Carvalho e Aroldo de Azevedo; O ensino de Geografia a partir de seus conteúdos e formas.

Ao tratar das obras de Carvalho e Azevedo, Azambuja (2010) concluiu que o conceito de região natural complexa é o elemento definidor para a divisão territorial proposta pelos dois autores, e que a síntese geográfica é o método adotado por eles. Além disso, o autor revelou que durante o século XX e na passagem do século XXI, a educação escolar brasileira vivenciou transformações significativas e essas transformações acompanharam os diferentes contextos de mudanças socioespaciais no país. As concepções pedagógicas que fundamentaram essa prática social permaneceram ativas na atualidade da Educação Básica. Os paradigmas e as pedagogias contra hegemônicas, pautaram o debate político pedagógico desse período.

Outra produção de relevância de Azambuja denomina-se *O livro didático e ensino de Geografia do Brasil (2014)*. Nele, o autor discute a relação dos manuais didáticos e o ensino de Geografia do Brasil, refletindo por meio da interpretação de elementos mostrados nos livros didáticos, como tem ocorrido o ensino de Geografia. Segundo Azambuja, esse instrumento é referência para periodizar e analisar a trajetória das mudanças e permanências nas práticas de ensino.

A pesquisa apresenta três períodos da consolidação da Geografia escolar brasileira. O primeiro período destacado pelo autor seria do início do século XX até a década de 1960, em que predominam livros de autoria, como os de Delgado de Carvalho, num primeiro momento e, no momento seguinte, os de Aroldo de Azevedo. O segundo período seria o da vigência da Lei n.º 5.692/1971, que instituiu o ensino de primeiro grau, com oito anos; e o ensino de segundo grau, com três anos, marcando um novo período educacional, no qual identifica-se uma diversidade de livros didáticos de Geografia; e o último período, marcado pela alteração na organização curricular, por meio da Lei n.º 9.394/1996, em que o Ensino Fundamental passa a ter nove anos e os livros didáticos passam a ser elaborados e avaliados levando em consideração os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Programa Nacional do Livro Didático, PNLD, instituído pelo Ministério da Educação.

Na dissertação de mestrado de Santos (1984), intitulada *A obra de Aroldo de Azevedo: uma avaliação*, o autor afirma que o ensino de Geografia desenvolvido por Azevedo estava baseado na concepção positivista e funcionalista da Geografia francesa. De acordo com Santos (1984), as obras de Azevedo partiam dos estudos empíricos e caracterizavam-se por apresentar linguagem científica. Para esse autor, em função de suas características, as obras de Azevedo não eram didáticas e sim acadêmicas.

Das características positivistas e funcionalistas que Santos (1984) afirma ter encontrado nas obras de Azevedo, destacam-se: 1) a simplificação da realidade ao mundo dos sentidos, em que os estudos dos fenômenos se restringem ao visível, palpável, mensurável; 2) a naturalização dos fenômenos humanos, compreendendo que a Geografia é uma ciência de contato entre o domínio da natureza e o domínio do homem e nesse contexto o homem é visto como um elemento da paisagem, sendo que a Geografia uma ciência de síntese. São marcas funcionalistas: a) o geógrafo deve ver a paisagem como um organismo vivo e registrar sua descrição; b) a terra tem uma unidade funcional que exige que cada elemento desempenhe seu papel, visando a integração e o equilíbrio no desempenho do sistema.

Compreende-se, e isso vai ao encontro da análise de Santos (1984), que o trabalho de Azevedo foi muito matizado pelo positivismo. Ao mesmo tempo, no entanto, enfatize-se, uma crítica à posição de Santos: Aroldo de Azevedo não produziu apenas textos escolares. O autor era cientista/pesquisador e como tal, escreveu textos científicos, dedicados à exposição de sua pesquisa; assim como também produziu, especificamente, textos escolares. Essas duas modalidades de produção têm características distintas: uma se conforma como uma síntese acerca de determinada disciplina escolar e seus conteúdos (compêndio); outra, em geral, ou é monográfica; ou, em se tratando de um texto introdutório, pode ser um compêndio que, no entanto, deverá ser utilizado como introdução a estudos posteriores sobre os temas ali referenciados.

Dessa forma, em se tratando das características dos textos escolares de Azevedo, destaca-se que sua produção, mesmo apresentando linguagem científica, de nível acadêmico, foram escritas para serem usadas nas escolas. Ora, a linguagem científica era própria de autores de compêndios daquele período histórico. Logo, a afirmação de Santos (1984) de que suas obras não eram didáticas, é improcedente.

O período histórico em que Aroldo de Azevedo escreveu suas obras se insere no período de estabelecimento da Universidade de São Paulo (USP). A pesquisa científica na área de Geografia se fazia presente juntamente com o início da USP. No que se refere à ciência de referência, por exemplo, enquanto uma ciência social, vai buscar apoio entre os cientistas franceses. Desse modo, não se pode concluir que, pelo fato de o autor ser professor de Geografia na USP logo, seus textos são apenas acadêmicos, muito pelo contrário, os textos escolares de Azevedo foram hegemônicos e muito conhecidos/utilizados no universo didático.

Campos (2000), em seu texto *A Geografia de Aroldo de Azevedo*, discutiu o papel de Aroldo de Azevedo na Geografia escolar brasileira, enquanto autor de textos escolares que permaneceram hegemônicos durante as décadas de 1940 a 1970, debatendo ainda sobre o pensamento de Azevedo em seus textos escolares, assim como em sua produção acadêmica.

Destaca-se que, embora Campos (2000) reconhecesse que Azevedo tivesse desempenhado um papel fundamental na Geografia brasileira, influenciando na formação de diversos professores e alunos, não o poupou de severas críticas. Para ele, Azevedo era preconceituoso, elitista, defensor do liberalismo, promotor de uma Geografia política a serviço das instituições oficiais e motivador da elaboração de textos com falsa neutralidade. Para esse autor, a visão de mundo de Azevedo não era uma exceção e sim uma representação do mundo acadêmico de seu tempo.

Como já mencionado anteriormente, o pensamento de Azevedo refletia a sua formação acadêmica e seu referencial teórico. Assim como ocorre em qualquer área do conhecimento, todo estudioso, pesquisador, mestre, traz implícito em seu discurso suas concepções filosóficas, ideológicas, culturais. Acredita-se que o essencial numa análise sobre determinado autor seria observar se o pesquisador explicou consistentemente ou não, o que ele pretendia a partir de um referencial.

Compreende-se que Azevedo buscou elaborar um conhecimento dependente da teoria, do método, da temática que ele escolheu trabalhar. Então, o que deveria ser observado em suas obras é se há consistência teórica em sua produção, bem como avaliar-se o conteúdo por ele veiculado. A rotulação do autor como preconceituoso, elitista e outros, pode não ser apropriado, porque o pensamento dele deve ser analisado no limite do período histórico em que ele escreveu, bem como a partir das suas vinculações de classe.

Outro ponto importante de ser observado sobre um autor de textos escolares é se ele conseguiu elaborar um conhecimento que tenha assegurado confiabilidade teórica. Pode-se afirmar que isso é notório nas obras de Azevedo, na medida em que seus livros foram exaustivamente reeditados, além da ampla aceitação deles entre os docentes de sua época. O próprio Azevedo afirmava que “cabe ao professor, escolher dentre os compêndios apontados como merecedores de adoção aquele que em sua opinião, atende as necessidades de ensino e mais se aproxima de sua orientação cultural e pedagógica” (AZEVEDO, 1960, p. 39).

Ascensão (2009), em sua tese intitulada *Os conhecimentos docentes e a abordagem do relevo e suas dinâmicas nos anos finais do Ensino Fundamental*, teve como objetivo identificar o que os professores dos anos finais do Ensino Fundamental consideravam mais relevante de ser abordado com os alunos referente ao conteúdo sobre o relevo. A autora buscou ainda identificar quais os parâmetros ou qual o embasamento utilizado pelos docentes frente a essa demanda.

O trabalho foi organizado em cinco capítulos. No primeiro capítulo, intitulado *As recentes orientações teórico-metodológicas para o ensino de Geografia no Brasil*, a autora analisou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Geografia, afirmando que em tais documentos a operacionalização do conteúdo sobre o relevo e suas dinâmicas apontava para a existência de um paradoxo entre conhecimento sugerido pelo contexto local e o conhecimento sugerido pelo documento.

No segundo capítulo: *O conhecimento pedagógico do conteúdo*, a autora buscou discutir aquilo que traz especificidade ao fazer docente e que envolve o conhecimento do conteúdo, das estratégias didáticas, além dos propósitos e valores educativos. Neste capítulo, ela revelou que em sua pesquisa com os professores de Geografia das escolas públicas e privadas do país, a maioria dos pesquisados recorriam a outros recursos didáticos quando trabalham o conteúdo relevo e suas dinâmicas, relegando ao livro didático o papel de instrumento para consulta do educando.

O quarto capítulo, denominado *Recontextualização do relevo nos livros didáticos de Geografia*, a autora analisou as obras de Aroldo de Azevedo, buscando compreender como esse autor teria recontextualizado o conteúdo do relevo em suas obras. Para Ascensão (2009), Azevedo tinha dificuldades em recontextualizar porque expressava forte apego ao conhecimento da matéria, à produção acadêmica do conhecimento. Para ela a atuação acadêmica do autor foi superior a atuação em nível básico do ensino. “Seu texto é denso, assemelhando-se aos textos acadêmicos, destinados à formação de futuros professores” (ASCENÇÃO, 2009, p. 133). Discorda-se dessa autora neste ponto, porque como já mencionado anteriormente, as obras de Aroldo de Azevedo foram expressivamente marcantes na escola. Além disso, falta à autora a dimensão histórica do que seja o texto escolar⁶ neste momento histórico, onde o

⁶ Textos escolares referem-se a qualquer obra usada para a escolarização, tenha ou não sido produzida com essa finalidade. Cf. Alves, 2015, p. 6 et seq.

compêndio é hegemônico, sendo que os textos de Azevedo, como se demonstrará nesta tese, pertencem a esse conjunto de textos escolares⁷.

Outro trabalho que discute as obras de Aroldo de Azevedo e merece destaque é *O pensamento geográfico de Aroldo de Azevedo: um brevíssimo*, de Alexandre Marcos Lourenço Barbosa (2010), em que o autor afirma que, amoldada a uma ciência de síntese que privilegia o fenômeno ao abstrato, a Geografia de Aroldo de Azevedo concentra-se na demonstração dos fatos, o que justifica a razão de que metade de seus trabalhos serem de caráter empírico, e respeitarem uma espécie de plano sumário, com: a) Descrição e interpretação dos fatos da paisagem natural por meio da análise de seus componentes e interações; b) Superposição dos fatos humanos, numa tentativa de relacionar homem ao meio; c) Estudos das condições econômicas e conclusão. Essa estruturação das obras de Azevedo, reafirmam, conforme Santos (1984), o caráter utilitarista dos trabalhos de Aroldo de Azevedo.

Barbosa (2010) ainda apresenta em seu trabalho um resgate histórico sobre as principais obras do professor Aroldo de Azevedo, demonstrando, por meio de quadros-sínteses, quantos livros e artigos o autor publicou entre as décadas de 1934 e 1974, destacando quais as temáticas mais trabalhadas: Terra e homem - 31%; Metodologia e Pensamento Geográfico - 11%; críticas e comentários - 10% e o período de maior concentração da produção bibliográfica de Aroldo, 1940 a 1960. O autor concluiu que Azevedo enquanto geógrafo, professor, biógrafo, autor de livros, participante ativo de simpósios e congressos, idealizador e diretor de instituições voltadas para o desenvolvimento da ciência geográfica, é um nome de destaque da Geografia brasileira.

Em *Ensaio de Geografia Humana na obra de Aroldo de Azevedo*, de Rosemberg Ferracini (2010), o autor apresenta um debate a respeito do tema das humanidades presente em alguns dos livros de Aroldo de Azevedo, apontando questionamentos sobre o que era ensinado por Azevedo em seus livros, sobre a questão humana. Ferracini tece algumas críticas sobre o modo como as figuras e imagens eram apresentadas em seus livros, especialmente, quando se tratava de questões raciais.

Em um trabalho recente, intitulado *O compêndio “Geografia para quarta série secundária (1938)” de Aroldo de Azevedo (1910-1974) sob a perspectiva da organização do trabalho didático*, Oshiro (2018) teve como finalidade apreender, por meio da análise

⁷ Maiores informações sobre o que seja o compêndio, e como se situam, na história da Geografia Escolar, os compêndios de Aroldo de Azevedo, serão tratados em especial nos capítulos 3 e 4 desta tese.

da obra de Azevedo, se a obra constituía um compêndio ou um manual didático. Para tanto, a autora buscou embasamento teórico nas discussões desenvolvidas por Gilberto Luiz Alves a respeito da organização do trabalho didático, especialmente no que diz respeito a produção de materiais didáticos. Oshiro (2018) realizou um breve resgate sobre a biografia do autor e suas obras, discorrendo sobre o ensino de Geografia na década de 1930 e finalizando o texto com a análise do compêndio em questão. Como conclusão de sua pesquisa, a autora identificou que a obra em estudo, por suas especificidades, pode ser considerada um compêndio.

Um segundo grupo de trabalhos analisados foram aqueles que permitiram aproximar a discussão pretendida da análise sobre o trabalho didático e sua organização, e ainda análises de compêndios de outras áreas do conhecimento, como História, Sociologia, Literatura etc.

Nesse grupo, deparou-se com os trabalhos de Lancillotti (2008), em sua tese de doutorado, intitulada *A constituição histórica do processo do trabalho docente*. Na referida tese a autora discute os impactos das transformações materiais da sociedade sobre a natureza do trabalho docente. Ao longo de sua tese, a autora indicou por quais caminhos foi se constituindo e se transformando o processo do trabalho docente, desde a transição do feudalismo para o capitalismo, até a contemporaneidade. O delineamento foi realizado por meio de análise de sucessivas propostas educativas, em estreita imbricação com as mudanças concretas da sociedade durante o decorrer da história.

Outros autores que merecem destaque são: Centeno (2009; 2015a; 2015b;) que discutem o papel dos instrumentos do trabalho didático na relação educativa e apresentam amplas pesquisas nessa área. Destacam-se as obras: *O ensino de História do curso de Pedagogia do centro de Educação à Distância da Anhanguera-UNIDERP (2010-2013)*; *Compêndios de História do Brasil no Colégio Pedro II: Império e a primeira metade do século XX*; *A produção dos manuais didáticos de História do Brasil: remontando o século XIX e o início do século XX*.

Brito (2015) também discute os instrumentos do trabalho didático, tendo várias pesquisas, a partir do viés da História da Educação e análise de compêndios de Sociologia. A autora busca apreender as funções dos compêndios didáticos. Dentre suas pesquisas, destacam-se: *O ensino de Sociologia no Colégio Pedro II*, em que a autora discute em cinco seções os textos escolares produzidos por Delgado de Carvalho, para o ensino de Sociologia, entre os anos de 1931 e 1939. Na primeira seção, *Da proposta comeniana de manual didático ao texto escolar do século XX: o lugar dos compêndios na escola*

moderna no Brasil, são apresentadas as principais considerações teórico-metodológicas que norteiam as análises. Na segunda seção *A implementação da disciplina sociologia no Colégio Pedro II*, é apresentado o desenvolvimento histórico do ensino de sociologia no referido colégio. Na terceira seção, *Os textos escolares produzidos por Delgado de Carvalho*, a autora descreve as condições de produção e o conteúdo dos textos produzidos por esse autor. Na sequência, *A produção de textos escolares no Brasil e a contribuição de Delgado de Carvalho: apontamentos preliminares*, discute a posição ocupada pelo autor na produção de textos escolares no Brasil e conclui retomando as principais questões discutidas e apresentando alguns questionamentos que podem servir de base para novos estudos.

Outro trabalho de Brito que discute os compêndios é *Fernando de Azevedo e a produção de compêndios para o ensino de sociologia* (2015). Nesse estudo, a autora apresenta em três partes os compêndios produzidos por Fernando de Azevedo e o ensino de Sociologia. Na primeira parte, são apresentadas algumas reflexões sobre as principais categorias que norteiam as análises do estudo, organização do trabalho Didático; textos escolares e compêndios didáticos. A segunda parte trata da problematização dos compêndios de Fernando de Azevedo, finalizando com a apresentação dos principais resultados e reflexões.

Destaque seja dado também à Souza (2010), autora que merece ser citada por sua discussão envolvendo os elementos de mediação na relação educativa e que discutiu como os manuais didáticos têm mobilizado todo o universo da escola em torno de seu conteúdo, por meio de sua pesquisa, intitulada *Manuais didáticos: formas históricas e alternativas de superação*.

Por fim, destaca-se a centralidade dos estudos de Alves⁸ em suas obras: *O trabalho didático na escola moderna: formas históricas* (2005); *A produção da escola pública contemporânea* (2006); *Textos escolares no Brasil: clássicos, compêndios e manuais didáticos* (2015). Na primeira obra o autor discute a historicidade das formas da organização do trabalho didático, buscando analisar as transformações que se processaram desde a transição do ensino individual para o coletivo, passando pela sucessão das manifestações concretas da relação educativa na escola moderna até o início do século XIX, de modo a revelar seus vínculos com a organização técnica do trabalho.

⁸ Tais estudos serão retomados nos capítulos 1 e 2 da presente tese.

Na segunda obra, o autor buscou fazer um resgate histórico evidenciando que a organização do trabalho didático, vigente nas escolas da atualidade, foi fundada por Comenius no século XVII, por inspiração da organização manufatureira do trabalho e que, após instaurada, se petrificou. Assim, em que pese ter sido historicamente superada pelas transformações sociais, tem resistido aos embates tendentes a demoli-la:

[...] foram reconhecidas na organização do trabalho didático, ainda vigente em nosso tempo, características manufatureiras. Ou seja, a organização conferida ao trabalho didático por Comenius; as tecnologias produzidas por ele, à época, a exemplo do manual didático; o professor que a nova organização ensejou, substituto do preceptor medieval, se cristalizaram, em seguida. Conquistas tecnológicas importantes da humanidade, propiciadas pela Revolução Industrial, pelos meios de comunicação em massa, pela automatização e pela informática não têm penetrado o escudo erguido pela organização manufatureira do trabalho didático (ALVES, 2006, p. 3).

De acordo com o autor, emerge uma necessidade de demolição desse modelo de organização e a criação de uma nova organização do trabalho didático que responda às necessidades contemporâneas. Finalizar esse processo encerraria também o anacronismo de certos instrumentos do trabalho didático, como o professor e a própria escola, associados a essa organização. Surge assim, a possibilidade de uma nova instituição educacional, tanto no que se refere a organização do trabalho didático, quanto à produção de novos instrumentos de trabalho e de um novo profissional da educação (ALVES, 2006). Esse é o grande desafio.

Na terceira obra, o autor reúne alguns resultados de projeto de pesquisa centrado nos instrumentos de trabalho didático do ensino secundário, concentrando a discussão em diferentes modalidades de textos escolares utilizados nas escolas secundárias brasileiras, em especial no Colégio Pedro II.

No primeiro capítulo, *Textos escolares do ensino secundário no Brasil, desde a época jesuítica aos nossos dias*, o autor partiu do pressuposto de que, com a escola moderna, o manual didático concebido por Comenius ganhou a centralidade na relação educativa, excluindo e eliminando outros tipos de textos escolares. Destaca que nas regiões da Contrarreforma, ainda no século XVII, esse processo não ocorrera completamente, pois ainda perduravam como apoio ao trabalho didático as gramáticas, os dicionários, as antologias de textos clássicos, as apostilas e principalmente os compêndios, que sobreviveram, no interior das escolas, até o início do século XX.

Essa primeira parte da obra analisa a história dos textos escolares no Brasil, desde a transição dos extratos de textos clássicos, dominantes nos colégios jesuíticos, até a época das reformas pombalinas da instrução, quando ocorre a transição para os compêndios, emergentes na segunda metade do século XVIII; e destes para os manuais didáticos, que se generalizam, em se tratando do ensino secundário no Brasil, fundamentalmente a partir da segunda metade do século XX.

O segundo capítulo *Compêndios de História do Brasil no Colégio Pedro II: Império e primeira metade do século XX*, discute os instrumentos de trabalho didático de História do Brasil, materializados sob a forma de compêndios e recomendados nos programas do Colégio Pedro II. A intenção dessa discussão não foi seccionar os compêndios da relação educativa, evitando, assim, vê-los apenas como objetos, mas buscou-se fazer uma análise evidenciando as características dos conteúdos vinculados pelos compêndios e apreender as funções por ele assumidas na relação educativa.

O terceiro capítulo, *O ensino de Sociologia no Colégio Pedro II e os compêndios produzidos por Carlos Miguel Delgado de Carvalho: 1931-1939*, discute os instrumentos do trabalho didático produzidos por quem foi catedrático de Sociologia durante o período em que ela esteve presente no currículo do ensino secundário como disciplina obrigatória (1925-1941). Nessa parte, a discussão visa desvelar o conteúdo e a proposta de utilização das obras de Delgado de Carvalho, enquanto instrumentos do trabalho didático, considerando o ensino de sociologia no ensino secundário, em especial no colégio Pedro II, com base nas reflexões realizadas por Brito (2015), já mencionadas anteriormente.

O quarto capítulo, *A evolução biológica em textos escolares de história natural usados no Colégio Pedro II: 1835-1945* tem como referência, em termos teóricos, os estudos sobre organização do trabalho didático. A discussão fica a encargo de Mianutti (2015), que discute a utilização dos compêndios de História Natural no Colégio Pedro II, durante o século XIX.

A leitura de tais textos foi realizada com intuito de melhor discutir o que já foi produzido sobre os textos escolares em geral, visando embasar a leitura a ser realizada sobre Aroldo de Azevedo, para se aproximar mais da perspectiva teórico-metodológica que será utilizada na compreensão da produção desse geógrafo.

3. Objetivos do trabalho; marcos temporais e apresentação da tese

Frente ao balanço da produção sobre Aroldo de Azevedo e a produção sobre organização do trabalho didático, definiu-se como objetivo geral desta tese compreender as funções e os conteúdos dos textos escolares de Aroldo de Azevedo, enquanto instrumento do trabalho didático e a proposta do autor para o trabalho didático no ensino de Geografia, no período compreendido entre 1930 e 1970.

Para atender ao objetivo geral realizou-se o seu desdobramento nos seguintes objetivos específicos:

- 1) analisar e discutir a categoria analítica organização do trabalho didático evidenciando as características e o papel do compêndio, instrumento do trabalho didático hegemônico no momento histórico no qual viveu e produziu Aroldo de Azevedo, no ensino secundário, no Brasil, inclusive no ensino de Geografia;
- 2) investigar e descrever o texto escolar *Geografia do Brasil* (1962), de Aroldo de Azevedo, evidenciando, a partir das discussões apresentadas, qual a função que o autor atribui ao compêndio na organização do trabalho didático;
- 3) analisar, a partir do texto escolar *Geografia do Brasil* (1962), como se articulam os conteúdos referentes ao conceito de *região*, uma das categorias centrais de análise da Geografia, arroladas nas obras de Aroldo de Azevedo a partir de seu referencial teórico-metodológico, o possibilismo;
- 4) evidenciar a utilização do possibilismo, enquanto perspectiva teórico-metodológica, explorando o conteúdo referente à Região Centro-Oeste, presente no compêndio *Geografia do Brasil* (1962).

Ressalta-se que a análise da obra de Azevedo parte da compreensão do que seja, para o autor, a região geográfica, pautada na concepção teórico-metodológica da escola francesa de Geografia. O recorte regional era a tradição do olhar geográfico até a década de 1950. Fazer Geografia era analisar a região. A organização espacial da sociedade era a sua organização regional e ler a sociedade era conhecer suas regionalidades.

A região era compreendida como a forma matricial da organização do espaço terrestre, cuja característica básica é a demarcação territorial de limites rigorosamente precisos. O que os geógrafos viam na paisagem era a forma geral e de longa duração, e passaram a concebê-la como uma porção do espaço cuja unidade era dada por uma forma singular de síntese dos fenômenos físicos e humanos que a diferenciavam e a demarcavam

em relação aos demais espaços regionais na superfície terrestre, justamente por sua singularidade (MOREIRA, 2006).

Como referido anteriormente, o período histórico em questão foi parte de um contexto socioeconômico e político que se insere no capitalismo monopolista (LOMBARDI, 2014). Esse período acompanhou o acelerado processo de desenvolvimento econômico e de industrialização realizado sob as condições de mundialização do capital monopólico e de controle crescente da economia mundial pelo capital financeiro, resultando em muitas mudanças, inclusive na educação brasileira.

Diante do contexto que a sociedade capitalista da época vivia, foi que Azevedo elaborou seus compêndios. Se, no entanto, os textos escolares, produzidos por Azevedo durante o período de 1930 a 1970, ainda são identificados como compêndios, por um lado; por outro, os conteúdos veiculados em suas obras já estavam organizados para atender às exigências oficiais do Ministério da Educação, e visavam preparar os alunos para adentrarem no ensino superior. Tarefa cumprida pelo autor, como afirmavam os formados no antigo curso ginásial (LENCIONE, 2012), que utilizaram basicamente só os seus compêndios em seus estudos.

Nesse contexto, defende-se a tese de que, embora apresente críticas aos instrumentos de trabalho produzidos entre os anos 1930 e 1970, Aroldo Edgard de Azevedo, determinado pelas condições materiais do momento histórico em que viveu e produziu textos escolares que, conforme será demonstrado ao longo do trabalho, eram compêndios.

E isso mesmo que reconhecesse que, na relação educativa, o fato do aluno não ter mais contato com fontes clássicas e sim com sínteses, revelava a gradativa mudança nos modelos de textos escolares, ao longo da história; que esse fato produziu um tipo de conhecimento dependente de um elemento de mediação que, por apresentar apenas um resumo do saber, configurava um perfil de aluno com conhecimento mais superficial, com menor profundidade e sem as bases teórico-metodológicas que só se tornariam acessíveis com a discussão dos textos clássicos, cujas leituras, no entanto, ainda eram sugeridas ao final de cada capítulo - no caso de seus compêndios, como será visto adiante. Daí a preocupação, inclusive do autor, desde o ano de 1946, de que encontramos alunos e até professores, conhecendo *mais ou menos* os fenômenos geográficos (AZEVEDO, 1946).

4. Procedimentos teórico-metodológicos da pesquisa⁹

Para alcançar os objetivos apresentados, em um primeiro momento, foi realizado um levantamento bibliográfico, que teve como objetivo o embasamento teórico em autores que trabalham com a perspectiva teórico-metodológica adotada na tese, que inclui as categorias que norteiam este trabalho: trabalho didático, organização do trabalho didático, instrumentos do trabalho didático, textos escolares, compêndios e manuais didáticos. Registre-se que a referência principal nessa discussão foi Gilberto Luiz Alves (1990; 2005; 2006, 2007, 2009a; 2009b; 2015), que expôs a categoria *organização do trabalho didático* e que afirma que essa categoria está subordinada, desde sua origem, à categoria trabalho, sendo de grande importância para o estudo histórico das relações educativas, no âmbito das relações sociais nas quais se realiza.

Em seguida, para a descrição da obra de Aroldo de Azevedo, foi realizado um resgate histórico e documental dos seguintes compêndios do autor: *Geografia humana do Brasil* (1959); *Geografia do Brasil* (1962); *O Brasil e o mundo 3* (1962); *O Brasil e o mundo 4* (1963), buscando evidenciar a função desses instrumentos no trabalho didático, bem como compreender como se articulam e são desenvolvidos os conteúdos ali arrolados, tomando particularmente a temática referente à *região*.

Durante o processo de análise destes instrumentos didáticos, as questões relacionadas à região centraram-se nos aspectos físicos, humanos e socioeconômicos da Região Centro-Oeste, detendo-se mais detalhadamente nos referidos aspectos do estado do Mato Grosso, dada a familiaridade já existente com a história da ocupação desta área na referida região.

Para tanto, foi realizada uma busca junto às bibliotecas das universidades, especialmente àquelas que já apresentaram discussões sobre Aroldo de Azevedo, como a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ) e Universidade Estadual de Maringá (UEM), ou aos sebos virtuais e físicos. A intenção foi de ter acesso a essas obras, de modo direto, acesso às fontes documentais e, a partir daí,

⁹ Considerando que a metodologia inclui a perspectiva teórico-metodológica que embasa a discussão do objeto, por um lado; e os procedimentos metodológicos necessários para se chegar à base empírica que permite a apreensão deste mesmo objeto, optou-se, nesta tese, por apresentar a perspectiva teórico-metodológica que embasa a discussão do objeto como um capítulo à parte, o capítulo 1.

realizar a sistematização dessas obras, evidenciando os conteúdos dos compêndios didáticos em estudo.

Por fim, foi realizada uma busca nas principais entidades que discutem a Geografia e nas quais Aroldo de Azevedo atuou, a saber: Universidade de São Paulo (USP), Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), Boletim Paulista de Geografia (BPG), buscando avaliar o significado da enorme obra de Aroldo de Azevedo e sua importância para a Geografia Escolar.

Realizando-se a triangulação a produção de Aroldo de Azevedo; a produção sobre Aroldo de Azevedo e a perspectiva teórico-metodológica, exposta no capítulo 1, pretende-se apontar algumas questões referentes aos textos escolares desse autor como instrumentos transmissores do conhecimento necessário à formação do aluno. Intenciona-se ainda apontar as condições em que se dava a transmissão do conhecimento geográfico por meio desse instrumento didático, o compêndio, importante elemento para o ensino de Geografia na primeira metade do século XX.

Ressalte-se que a realização *in loco* de parte da pesquisa documental, que previa visitas, no primeiro semestre de 2020, à Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas e Letras, onde se encontram os acervos históricos de Aroldo de Azevedo, à AGB e ao BGP, não ocorreu devido a pandemia da COVID-19. As medidas de prevenção adotadas em todo o país limitaram o acesso da pesquisadora às universidades, bibliotecas e demais espaços que possibilitariam a ampliação da investigação. Os contatos *online*, realizados com essas instituições, não tiveram êxito pois esse acervo não se encontra digitalizado, o que, de certo modo prejudicou, mas não comprometeu completamente o desenvolvimento do trabalho, uma vez que parte das propostas para a organização do trabalho didático da Geografia e para a formação de professores para a escola secundária estão presentes nos textos publicados por Aroldo de Azevedo, principalmente no Boletim Paulista de Geografia, bem como nas introduções de seus compêndios.

O trabalho foi estruturado em três capítulos e considerações finais. No primeiro capítulo, que trata da organização do trabalho didático e seus fundamentos teóricos e formas históricas no capitalismo, parte-se do entendimento de que, do ponto de vista teórico-metodológico, a análise desta categoria deve partir do próprio movimento do trabalho, no âmbito do modo capitalista de produção (ALVES, 2009). Nesse contexto, o capítulo visa captar a historicidade das formas de organização do trabalho didático, a partir das transformações que se processaram desde a transição do ensino individual para o ensino coletivo, as sucessivas manifestações concretas da relação educativa no século

XIX até o século XX, buscando compreender e desvelar os vínculos da organização do trabalho didático com a organização técnica do trabalho. Desvela-se, ainda, as transformações sofridas pelo instrumento do trabalho didático, desde a utilização dos textos clássicos, passando pelos compêndios, até se chegar aos manuais didáticos.

Na segunda parte do primeiro capítulo parte-se das formas históricas dos instrumentos do trabalho didático, em especial no ensino secundário. Dessa forma, intenta-se analisar os textos escolares, situando o lugar do compêndio na organização do trabalho didático de Geografia, no ensino secundário do Brasil. O objeto desta parte do capítulo são as formas históricas assumidas pelos textos escolares. Tal abordagem será importante para introduzir e fundamentar a análise do conteúdo e da proposta de trabalho didático elaborada por Azevedo em seus compêndios para a Geografia escolar.

Para tanto, no segundo capítulo, parte-se para a discussão do compêndio de Aroldo de Azevedo, *Geografia do Brasil*, base empírica do objeto de estudo desta tese, destacando suas principais características quanto ao formato, organização, ilustração, dentre outros, visando identificar, nas palavras de Azevedo, qual era a proposta de utilização de seus textos escolares em sala de aula, ou seja, como o autor propunha o ensino de Geografia: em outras palavras, as proposições para a organização do trabalho didático do autor.

O capítulo três. Neste momento, torna-se imperativo resgatar a concepção de região para a Geografia e, especialmente, para Aroldo de Azevedo, sendo esta última marcada pela perspectiva teórico-metodológica do possibilismo. Nessa direção, analisa-se neste capítulo as particularidades de que se revestiu a discussão sobre a questão regional no Brasil, e como estas singularidades, tratadas a partir do possibilismo, irão determinar a visão de Azevedo acerca do que seria a Região Centro-Oeste.

Em seguida, o capítulo 4, apresenta-se a análise do conteúdo do compêndio *Geografia do Brasil* (1962), tomando como questão particular a visão de Azevedo sobre a Região Centro-Oeste, problematizando duas questões: o porquê da ênfase nos aspectos naturais; e os determinantes da visão azevediana do Centro-Oeste enquanto “vazio demográfico”.

Nas considerações finais indicam-se as principais conclusões da tese, bem como outras interrogações que se abrem a partir deste estudo.

CAPÍTULO 1

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E SUAS FORMAS HISTÓRICAS NO CAPITALISMO

A organização do trabalho didático é uma categoria de análise angular para os estudos históricos das relações educativas, no âmbito das instituições sociais nas quais se realiza. Estudos recentes comprovam que esse importante objeto de investigação ainda é pouco explorado. Do ponto de vista teórico-metodológico, a análise sobre a organização do trabalho didático deve partir do próprio movimento do trabalho, no âmbito do modo capitalista de produção (ALVES, 2009).

Nesse contexto, esse capítulo visa captar a historicidades das formas de organização do trabalho didático, a partir das transformações que se processaram desde a transição do ensino individual para o ensino coletivo, as sucessivas manifestações concretas da relação educativa do século XIX até os anos 1970¹⁰, buscando compreender e desvelar os vínculos da organização do trabalho didático com a organização técnica do trabalho, discutindo, dessa forma, a perspectiva teórico-metodológica que foi utilizada na análise dos textos escolares de Aroldo de Azevedo. Para tanto, usa-se como aporte teórico, principalmente, os estudos elaborados por Alves (2005; 2011; 2012), além de trabalhos que, a luz da ciência da história, buscam compreender a organização do trabalho didático: Lancillotti (2008); Centeno (2010); Souza (2010); Brito (2012; 2015), dentre outros. Para a discussão sobre a categoria trabalho, utilizou-se basicamente Marx e Engels (1986).

1.1 Trabalho e a organização do trabalho didático

Inicialmente, importa estabelecer clareza teórica à discussão ora pretendida. Para tanto, impõem-se a necessidade de objetivar o conteúdo conferido à expressão organização do trabalho didático. Semelhantemente, torna-se essencial clarificar uma questão metodológica. Uma abordagem científica define-se pelas categorias de análise que presidem a interpretação, e também pela teoria da qual decorrem essas categorias. Nesse contexto, a categoria é um recurso do pensamento que permite ao estudioso captar

¹⁰ Se necessário, serão feitas alusões a outros momentos históricos, para além dos anos 1970, quando se deu o falecimento de Aroldo de Azevedo.

o movimento do real. Cada matriz teórica pode ser identificada como um sistema de categorias, entre as quais se pode distinguir uma hierarquia. Existem categorias centrais no interior de cada matriz teórica, assim como existem as categorias subordinadas ou complementares (ALVES, 2005).

No âmbito da ciência da história, considera-se centrais as categorias como história¹¹, movimento, quantidade e qualidade, singular e universal¹², contradição, totalidade, historicidade, modo de produção, capital, mercadoria, trabalho, dentre outros.

Nesse entendimento, a organização do trabalho didático é uma categoria subordinada, desde o momento em que foi gerada no campo da educação. Sua importância é inquestionável para o estudo histórico das relações educativas, no âmbito das instituições sociais nas quais se realiza. Ela se constitui conceitualmente, nos limites de outras categorias mais centrais, como esclarece Alves (2005):

A organização do trabalho didático constitui-se, conceitualmente, nos limites de outras categorias mais centrais, tais como o trabalho e a organização técnica do trabalho e as implica. Daí, também, sua riqueza, pois, ao embutir categorias centrais importantes para a revelação das relações sociais, permite que a discussão da educação e da escola desvele as características mais profundas que as permeiam (ALVES, 2005, p.10).

Antes de analisar, portanto, como se configurou o trabalho didático no decorrer das transformações gerais que ocorreram no processo de trabalho, torna-se essencial explicitar o conteúdo teórico de categorias essenciais que norteiam essa análise: trabalho, trabalho social, organização técnica do trabalho. Em outras palavras, com base nessa citação, torna-se essencial analisar as transformações mais gerais do trabalho, no âmbito da sociedade capitalista, decorrentes da transição do artesanato para manufatura, da manufatura para fábrica moderna e da fábrica moderna para a automatizada.

Nessa compreensão, Marx traz importante definição do que se entende por trabalho:

¹¹ A ciência da história implica a radical revelação da historicidade das obras humanas, inclusive da própria concepção que a preside, bem como da forma de produzir conhecimento que lhe é pertinente (ALVES, 2005, p.3).

¹² Segundo Alves (2003, p.10) “Singular e universal são indissociáveis. Enquanto categorias científicas, devem estar presentes em todos os trabalhos de investigação, sob pena de se negar o teor de cientificidade a qualquer elaboração que omita uma ou outra e, principalmente a relação entre ambas. Singular refere-se a escala adotada pelo pesquisador para realizar a abordagem da realidade humana. O singular é a manifestação, no espaço convencional, de como leis gerais do universal operam dando-lhe uma configuração específica. Singular é sempre uma forma de realização do universal”. Brito (2009), contribui nessa discussão, afirmando que o singular é o espaço de manifestações de leis gerais que operam na sociedade capitalista.

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [*Naturmacht*]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 2013, p. 188).

Santos (2006) contribui nessa discussão, afirmando que toda possibilidade de ação oferecida aos homens, seja ela material ou não, pode ser definida como recurso. Os recursos são coisas naturais ou artificiais, relações compulsórias ou espontâneas, ideias, valores, que permitem ao homem transformá-los, e ao mesmo tempo transformar-se a si mesmo e ao seu entorno.

Ao agir sob o mundo, de modo racional, tendo um planejamento determinado, o homem se diferencia dos animais. O trabalho é antes de tudo, um processo que envolve o homem e a natureza, no qual o homem se coloca diante da natureza como uma de suas forças e a partir do movimento das suas forças, apropria-se dos recursos da natureza e lhes imprime uma forma desejada e útil (LANCILLOTTI, 2008). A ação humana sobre a natureza, exige uma dedicação dos órgãos que trabalham. Além disso, a atividade laboral, implica em uma ação orientada a um fim, que se manifesta como uma atenção do trabalhador durante a realização de sua tarefa. O processo do trabalho pode ser caracterizado por três momentos: “[...] em primeiro lugar, a atividade orientada a um fim, ou o trabalho propriamente dito; em segundo lugar, seu objeto e, em terceiro, seus meios” (MARX, 2013, p. 189).

A terra, considerada para o homem como fonte originária de provisões e de meios de subsistência, preexiste como objeto universal do trabalho humano. No entanto, a sobrevivência do homem não está garantida pela existência da terra. Ao contrário, o homem precisa produzir-se, por meio do trabalho, para garantir a sua existência. Nessa direção, o meio de trabalho se refere a um instrumento ou um complexo de instrumentos que o trabalhador interpõe entre si e o objeto de trabalho e que direciona a sua atividade sobre esse objeto. O uso e a criação de meios de trabalho são considerados por Marx como uma característica específica do processo do trabalho humano.

Nesse entendimento, para melhor compreensão das formações socioeconômicas anteriores, torna-se fundamental analisar a história dos meios de trabalho: “O que

diferencia as épocas econômicas não é ‘o que’ é produzido, mas ‘como’, com que meios de trabalho” (MARX, 2013, p. 189 -190). De acordo com Marx, os meios de trabalho não apenas fornecem uma medida do grau de desenvolvimento daquele dado modo de produção, mas também indicam as condições sociais nas quais se trabalha.

O processo de trabalho inclui entre seus meios, os instrumentos que intervêm o efeito do trabalho sobre seu objeto e que servem como condutores da atividade, além de todas as condições objetivas, necessárias à realização do processo. Essas condições, não entram diretamente no processo de trabalho, mas sem elas, o processo de trabalho estaria incompleto. Assim, as máquinas, as ferramentas são consideradas meios de trabalho.

A atividade humana, com ajuda dos meios de trabalho, gera uma transformação do objeto do trabalho, de acordo com uma finalidade concebida desde o início. Todo o processo resulta em um produto, adaptado às necessidades humanas e que possui um valor de uso. Nesse entendimento, tanto o meio como o objeto de trabalho, são considerados meios de produção.

Nesse contexto, de acordo com Marx, é fundamental compreender que a produção capitalista só se inicia, de fato, quando, o mesmo capital individual emprega simultaneamente um conjunto de trabalhadores parciais, quando, portanto, o processo de trabalho aumenta seu volume e fornece produtos numa escala quantitativa maior que antes. A atividade de um número maior de trabalhadores, ao mesmo tempo e no mesmo lugar, para a produção do mesmo tipo de mercadoria, sob o comando do mesmo capitalista é histórica e conceitualmente o ponto de partida da produção capitalista.

Sob o comando do capital surgiram formas variadas de organização do processo de produção de mercadorias, sendo uma delas as manufaturas. Modelo de produção predominante de um longo período que se estendeu da metade do século XVI até o último terço do século XVIII, originalmente a manufatura surgiu como uma combinação de ofícios independentes. Gradativamente, a manufatura se transformou em divisão da produção em diversas operações específicas, em que cada operação se cristalizou como função específica de um trabalhador, sendo sua totalidade executada pela união de trabalhadores parciais.

Foi nesse momento de hegemonia da forma manufatureira de organização do processo de trabalho para a produção de mercadorias, que surgiu a proposta comeniana de organização do trabalho didático, para a escola capitalista. Assim, buscando aprofundar essa análise, Alves (2005) em sua outra obra intitulada *O trabalho didático na escola moderna: formas históricas*, elaborou um estudo teórico que permitiu descrever

as formas históricas de organização do trabalho didático desde época medieval até a primeira metade do século XIX, somando-se a esses períodos a organização do trabalho didático desenvolvida por Comenius, no século XVII, quando da transição do feudalismo para o capitalismo¹³. Foi com base nesses estudos, que Alves formulou uma precisa explicitação do conteúdo conceitual conferido à organização do trabalho didático, que pode ser assim descrito:

No plano mais genérico e abstrato, qualquer forma histórica de ‘organização do trabalho didático’ envolve, sistematicamente, três aspectos:

a) ela é, sempre, uma ‘relação educativa’ que coloca, frente a frente, uma ‘forma histórica de educador’, de um lado, e uma ‘forma histórica de educando(s)’, de outro;

b) realiza-se com a ‘mediação’ de recursos didáticos, envolvendo os procedimentos técnico-pedagógicos do educador, as tecnologias educacionais pertinentes e os conteúdos programados para servir ao processo de transmissão do conhecimento;

c) e implica um ‘espaço físico’ com características peculiares, onde ocorre (ALVES, 2005, p. 10-11).

A organização do trabalho didático na história da educação corresponde ao modo como ao longo da história foi realizada a educação. Sendo a educação um processo de formação das novas gerações, por meio da transmissão dos conhecimentos considerados necessários à inserção das novas gerações na sociedade, entende-se que a organização do trabalho didático é determinada pelo modo de organização da própria sociedade. Assim sendo, a organização do trabalho didático segue a forma de organização do trabalho social (SAVIANI, 2010).

De acordo com o que foi proposto por Comenius, a relação educativa dominante na escola moderna, para realizar-se, teria que associar-se à precisa forma histórica de organização do trabalho didático, também pensado por ele. Resumidamente, tal organização pode ser assim descrita:

¹³ Como categoria analítica, a organização do trabalho didático começou a tomar forma no final da década de 1990, quando Alves (2004) escreveu sua obra *A produção da escola pública contemporânea*. Tal obra foi escrita tendo como embasamento a ciência da história (MARX; ENGELS, 1986) e a releitura de *Didáctica Magna* (COMENIUS, 1976). O texto elaborado por Alves (2004) reconheceu que o projeto de escola moderna comeniana havia persistido durante o tempo, estabelecendo seu domínio, ou seja, a proposta educacional de Comenius, desenvolvida no século XVII, fundada na base material constituída pela manufatura, cristalizou-se, resistindo aos avanços propiciados pela revolução industrial, pela automatização e pela informatização.

1. A relação educativa, então concebida colocou de um lado, o professor e, de outro, um coletivo de alunos organizados em classe;
2. Os procedimentos didáticos do professor e os conteúdos programados para a transmissão do conhecimento passaram a ter como fundamento uma precisa tecnologia educacional, o manual didático;
3. A sala de aula ascendeu à condição de espaço privilegiado dessa relação, pois a formação intelectual das crianças e dos jovens, à época, esgotava a função da educação escolar (ALVES; CENTENO, 2009, p. 472).

A partir dos elementos acima descritos, permanece ainda um questionamento: qual a proposta comeniana acerca da organização do trabalho didático, que se tornou a base para o trabalho didático desenvolvido na escola moderna, inclusive no momento histórico no qual viveu e atuou Aroldo de Azevedo? Esta é a questão a ser considerada no próximo item desse capítulo.

1.2 A proposta comeniana para a organização do trabalho didático

Baseado na organização técnica da manufatura, Comenius dividiu e simplificou o trabalho didático, decompondo-o em operações consecutivas, possibilitando assim, a seriação dos estudos, os níveis de ensino e a definição das distintas áreas do conhecimento no plano de estudos. Nesse modelo, o educador já não precisava ser um sábio, uma vez que passava a realizar atividades mais simples, limitadas a um nível de escolarização ou a uma matéria de um determinado nível de ensino:

[...] que um só professor seja suficiente para instruir, ao mesmo tempo, centenas de alunos, com um esforço dez vezes menor que aquele que atualmente costuma dispende-se para ensinar cada um dos alunos (COMENIUS, 2001, p. 46).

A nova modalidade de professor que emergia, caracterizava-se como trabalhador especializado. Esse quadro refletiu inclusive, na remuneração do docente, pois, com a simplificação e objetivação do trabalho didático, o professor poderia ser remunerado no patamar correspondente, muito inferior ao do preceptor. Assim configurava-se o barateamento dos serviços escolares, tão importante para a realização da universalização da educação. A esse respeito, dizia Comenius: “[...] nas escolas, se deve ensinar tudo a todos” (COMENIUS, 2001, p.40).

Como a demanda pela universalização da educação era muito intensa, a reforma se via obrigada a incorporar ao magistério todas as pessoas que pudessem exercê-lo, mesmo aquelas que não apresentavam formação adequada. Assim, a realização da nova relação educativa não contava com professores bem-preparados, como esclarece Comenius:

[...] Serão hábeis para ensinar, mesmo aqueles a quem a natureza não dotou de muita habilidade para ensinar, pois a missão de cada um não é tanto tirar da própria mente o que se deve ensinar, como sobretudo comunicar e infundir na juventude uma erudição já preparada e com instrumentos já preparados, colocados em suas mãos. Com efeito, assim como qualquer organista executa qualquer sinfonia, olhando para a partitura, a qual talvez ele não fosse capaz de compor nem de executar de cor só com uma voz ou com um órgão, assim também porque não há de o professor ensinar na escola todas as coisas se tudo aquilo que deverá ensinar e, bem assim, os modos como há de ensinar, o tem escrito como em partituras? (COMENIUS, 2001, p. 158).

Desse modo, Comenius criou o manual didático, ferramenta que garantiria a transmissão do conhecimento. Além de consagrar o manual didático como instrumento de transmissão do saber, conferiu-lhe uma função excludente. Ao se reconhecer a suficiência do manual didático para o trabalho didático, fixou-se também seu caráter especializado, tornando possível banir de dentro da sala de aula, todas as outras modalidades de livros. Estabelecendo-se assim o império do manual didático dentro do espaço escolar. Essa estrutura exigiu de Comenius, grande esforço para produção de instrumentos do trabalho didático:

A plataforma pensada por Comenius exigiu, dele próprio, grande esforço para a produção de instrumentos dessa natureza. Atirou-se à elaboração dos seis livros que resumiram os estudos prescritos para a escola de língua nacional, denominados, respectivamente, *Violarium*, *Rosarium*, *Vidarium*, *Sapientia e Labyrinthus*, reforçando o caráter especializado e excludente desses livros (ALVES, 2015, p.8).

A Escola de Língua Nacional tinha como objetivo ensinar a toda juventude, dos seis aos doze, treze anos de idade os assuntos que seriam úteis durante toda a vida como: saber ler e escrever corretamente, contar, medir, cantar, saber a máxima das Sagradas Escrituras, saber os ensinamentos morais decorados, conhecer as condições econômicas e políticas, História Geral, Cosmografia, Geografia e Artes Mecânicas. Para alcançar tais objetivos, Comenius elaborou um Plano da Escola de Língua Nacional, que estabelecia que o ensino da língua vernácula deveria ser realizado antes do ensino da língua estrangeira. Para Comenius, ensinar a língua estrangeira antes da língua nacional era o

mesmo que ensinar equitação a quem não sabe caminhar. Para atingir os objetivos da Escola de Língua Nacional, seria necessário distribuir os alunos, que passariam seis anos de sua vida se dedicando aos estudos, em classes, distintas por idade.

Segundo Comenius, para cada classe deveriam ser destinados livros de textos próprios, contendo o conteúdo para cada turma, de modo que, durante o período que cada aluno estivesse em determinada turma, não necessitasse de nenhum outro livro, pois esses conduziram fielmente às metas fixadas. A matéria dos livros de cada classe era a mesma, o que diferenciava era a forma de abordagem:

Portanto, em conformidade com o número de classes, estes livros serão seis, diferentes entre si não tanto pelas matérias tratadas, como pela forma. Com efeito, todos tratarão de todas as coisas, mas o primeiro apresentará os aspectos mais gerais, mais conhecidos, mais fáceis; o seguinte promoverá a inteligência de aspectos mais especiais, desconhecidos e mais difíceis, ou oferecerá um modo novo de considerar as mesmas coisas [...] (COMENIUS, 2001, p. 148).

Comenius também se preocupou quanto a adaptação dos livros à idade. Os livros infantis deveriam apresentar conteúdos agradáveis, engraçados e lúdicos, para que as crianças não se aborrecessem com conteúdos sérios e complicados. Conforme fossem amadurecendo, poderiam ir aprendendo os assuntos mais complexos, considerados úteis aos adultos. A todo o conteúdo, deveria ser mesclado o útil e o agradável, que atrairia os alunos, conduzindo-os àquilo que o professor desejasse.

Os títulos dos livros precisavam ser chamativos para que pudessem atrair, envolver a juventude e ao mesmo tempo, exprimir todo o conteúdo do livro. Buscando fazer uma analogia a um jardim, Comenius propunha que o “livrinho” da primeira classe tivesse como título “Canteiro de violetas”, o da segunda classe “Roseiral” e o da terceira classe “Vergel” (pomar, terreno com árvores frutíferas). Todo conteúdo deveria ser expresso em língua nacional, inclusive os termos técnicos, porque segundo Comenius, as palavras em língua estrangeira, especialmente as derivadas do latim e do grego, antes de serem entendidas, deveriam ser explicadas, o que não garantiria o entendimento da palavra. O aluno apenas acreditaria que a palavra significaria o que o professor havia dito que significaria e isso demandaria muito tempo e, conseqüentemente, dificuldade. Para apresentar os livros aos alunos, Comenius elaborou um método, constituído de quatro leis:

I. Não se dediquem diariamente aos estudos públicos senão quatro horas: duas antes e duas depois do meio-dia. As outras poderão ser

passadas utilmente nos trabalhos domésticos (principalmente nas famílias mais pobres) ou em quaisquer recreações honestas.

II. As horas da manhã devem ser consagradas a cultivar a inteligência e a memória; as da tarde, a exercitar as mãos e a voz.

III. Nas horas da manhã, portanto, o professor prelecionará a lição marcada no horário, enquanto todos os alunos estarão a ouvir; e se for necessário explicar qualquer ponto, fá-lo-á de modo mais familiar, para que seja impossível que os alunos não entendam. Então mandará que, por ordem, os alunos releiam, de modo que, enquanto um lê claramente e distintamente, os outros, olhando para os seus livrinhos, acompanhem em silêncio. E, se se continuar a fazer assim, durante meia hora ou mais, acontecerá que os mais inteligentes tentem recitar aquela lição sem o livro e, finalmente, também os mais lentos. Note-se que as lições devem ser muito breves adaptadas aos tempos dos horários e à capacidade das inteligências infantis.

IV. Estas lições radicar-se-ão ainda melhor na mente dos alunos, nas horas de depois do meio-dia, nas quais não queremos que se trate de nenhum tema novo, mas que se repita a mesma lição da manhã: em parte transcrevendo os próprios livros impressos, e em parte, fazendo sabatinas, a ver quem repete com mais prontidão as lições anteriores, ou quem escreve, canta e conta com mais segurança e elegância (COMENIUS, 2001, p. 150).

Esse método deveria ser reforçado com exercícios práticos em que os alunos deveriam copiar, à mão os livros impressos. Para Comenius esse trabalho contribuía para que o conteúdo estudado, fosse assimilado por maior tempo e para que os alunos se habituassem a escrever caligraficamente rápido e ortograficamente correto.

A Escola Latina, em seu Plano de Estudo, tinha como meta estudar quatro línguas: língua nacional, latim, grego e hebreu e estudar toda a enciclopédia das Artes. A intenção era formar gramáticos fluentes nas quatro línguas; dialéticos peritos em argumentar; retóricos capazes de discorrer sobre qualquer tema; matemáticos; geômetras; músicos; astrônomos. Essas seriam as setes Artes Liberais que deveriam ser ensinadas pelo professor de Filosofia. Além dessa formação, pretendia-se preparar bons naturalistas; geógrafos, cronológicos, historiadores, moralistas e teólogos. O principal objetivo da Escola Latina era que, ao ter concluído os seis anos de estudos, o adolescente pudesse ser considerado ‘perfeito’, possuidor de sólidos fundamentos.

O caminho para atingir tais objetivos, seria distribuir o conhecimento pretendido, em seis anos, em seis classes, organizadas pelo grau de prioridade dentro do método: Gramática, Física, Matemática, Ética, Dialética e Retórica. Comenius justificava tal estruturação, quando colocou a Dialética e a Retórica depois das ciências positivas, afirmando que era fundamental adquirir conhecimento das coisas antes de começar a discorrer e falar sobre elas: “[...] é impossível que alguém fale das coisas racionalmente, se primeiro não tomou conhecimento das coisas” (COMENIUS, 2001, p. 151).

O estudo da História deveria estar presente em todas as classes. Para Comenius, essa disciplina era considerada “os olhos de toda a vida”. Entretanto, segundo o bispo morável, o professor deveria ministrar o conhecimento com prudência, para que não aumentasse o trabalho dos alunos. O intuito era tornar o estudo mais suave. Para tanto, orientou que fosse compilado, para cada classe, um livrinho especial, contendo certo gênero de fatos históricos, de acordo com o programa estabelecido para cada classe.

Para a academia, a quem não era destinado seu método, Comenius recomendou que fossem ministrados estudos universais. Entretanto, a orientação era que de fossem adotados métodos mais fáceis e seguros para transmissão do conhecimento. De acordo com Comenius, na academia deveria ser estudado todo o gênero de autores e para que o esse estudo não se tornasse demasiado penoso, seria útil pedir aos doutores e filósofos que ajudassem a juventude, elaborando resumos, não apenas fazendo extratos de sentenças dos livros clássicos ou florilégios, mas que se resumissem obras inteiras às coisas substanciais. A justificativa para o uso de resumos baseava-se em quatro utilidades: 1) para aqueles que não têm tempo para ler obras extensas, para que ao menos adquirissem um conhecimento geral dos autores; 2) para aqueles que desejassem familiarizar-se apenas com um autor; 3) para preparar para leituras de obras completas; 4) para fazer rápidas revisões dos autores.

A orientação para a edição dos compêndios era que fosse feito um sumário dos autores em separado, para aqueles que não tinham possibilidades de estudar integralmente os grandes volumes ou não podiam arcar com os altos valores dos livros clássicos e, depois, esses resumos seriam juntados aos respectivos autores, para que, aquele que estivesse se preparando para ler uma obra inteira, pudesse primeiro ler o resumo dela.

Para Comenius, o seu novo método de ensino só alcançaria perfeição a partir da arte de multiplicar os livros, instrumentos que até então eram confeccionados à mão por copistas. Segundo ele, as vantagens da imprensa sobre o manuscrito eram imensas. Duas pessoas poderiam imprimir mais exemplares de um determinado livro do que duzentos copistas. Os manuscritos são diferentes quanto ao número, forma e disposição das folhas, páginas e linhas, enquanto os livros impressos seriam exatamente correspondentes uns aos outros. Os manuscritos teriam que ser corrigidos página por página, o que demandaria enorme trabalho. Já os livros impressos, poderiam ser corrigidos a partir de um único exemplar e todos os outros já estariam corrigidos. Os livros manuscritos exigiam papeis bons, para não deixar passar a tinta, ao passo que o impresso poderia utilizar qualquer tipo de papel.

Comenius elaborou também dois gêneros de manuais didáticos. Os livros textos para os alunos e os livros roteiros para os professores “*informatori*”, que orientariam os docentes ao que fazer, em qual local fazer e em que modo fazer. Os livros textos dos alunos eram considerados por Comenius como “professores mudos”, mas que, quando se juntavam a voz do professor, que explicava tudo racionalmente, segundo a capacidade do aluno e tudo ensinava para colocar em prática, tornavam-se cheios de vida, e assim os alunos entenderiam realmente o que estavam aprendendo.

A partir da orientação de Comenius sobre os livros roteiros, é possível constatar que tal instrumento assumiu o papel de instrutor dos professores, passando a sustentar o trabalho didático. Além disso, o surgimento de tais instrumentos confirmam a reprodução, na escola moderna, do mesmo movimento capitalista de produção, que estabelece a especialização do trabalhador e instrumentos de trabalho nas manufaturas.

Teoricamente, a produção do manual didático, com o surgimento da escola moderna, originou o texto escolar¹⁴ no sentido estrito, representando a ascensão de um novo tipo de ferramenta do trabalho docente, de caráter especializado, vinculado à simplificação e à divisão do trabalho didático. A utilização deste instrumento na escola revelou a imposição e o domínio deste instrumento de trabalho sobre o professor. A dominação absoluta do manual didático foi claramente apontada por Comenius e ocorreu, principalmente, nas locais em que a Reforma Protestante se deu de modo hegemônico, perante a defesa de uma educação que atendesse a todos. Essa necessidade edificou-se desde o momento em que os reformadores preconizaram a necessidade de os fiéis assumirem a responsabilidade de salvar as próprias almas. Para os reformadores, a fonte da salvação era a verdade divina depositada nas Sagradas Escrituras, que deveriam ser lidas diretamente, interpretadas livremente e individualmente. Surgiu assim uma necessidade social de ler e escrever, enquanto demanda a ser atendida por um novo tipo de educação.

Nos locais ligados à Contrarreforma, ainda eram utilizados textos não especializados, processo que perdurou até o século XIX. Isso se manifestou inclusive na singularidade histórica brasileira¹⁵.

¹⁴ Texto escolar inclui todos os impressos utilizados como instrumentos do trabalho didático, incluindo-se aí aquele especificamente criado no interior da organização do trabalho didático propriamente desenvolvido no capitalismo – o manual didático – mas também “[...] as gramáticas, os dicionários, as antologias de textos clássicos, as apostilas e, principalmente, os compêndios.” (ALVES, 2015, p. 1-2).

¹⁵ Depois de diversas transições, o manual didático adentrou o século XX, estando presente também até a segunda década do século XXI.

Essa afirmação fundamenta a análise pretendida nessa tese, uma vez que o estudo dos instrumentos de trabalho didático, dos elementos de mediação, nesse caso em particular, dos compêndios de Geografia, de períodos históricos anteriores ao atual, pode fornecer informações precisas das condições sociais nas quais o trabalho didático se desenvolvia, como se organizava o trabalho didático, além de desvelar quais conteúdos eram abordados no período histórico em questão.

Com base no pensamento de Marx sobre os distintos momentos do processo de trabalho, compreende-se que, em se tratando dos aspectos constitutivos da organização do trabalho didático, a atividade orientada a um fim, se refere ao ato de ensinar, envolve a relação educativa, transmissão dos conhecimentos, que tem como objeto de trabalho o desenvolvimento do educando em seu preparo para o exercício da cidadania, formação do aluno. Os meios ou instrumentos de trabalho envolvem os procedimentos técnico-pedagógicos, as tecnologias educacionais pertinentes e os conteúdos programados para servir ao processo de transmissão do conhecimento. Além disso, a relação educativa, mediada pelos recursos didáticos realiza-se num espaço físico específico, capaz de abrigar um coletivo de alunos, divididos em séries, e que ainda abriga as outras funções que a escola vai assumindo ao longo de sua história: assim se abrigam em seu espaço físico não apenas salas de aula, mas também refeitórios, salas de informática, espaço para atendimento assistencial em saúde, bibliotecas, laboratórios, quadras esportivas, áreas para recreação, entre outros (ALVES, 2004).

O elemento central, contudo, conforme reafirmado continuamente por Comenius, são os procedimentos didáticos, em particular, o texto escolar que tem a função de orientar o trabalho didático de “ensinar tudo a todos” (COMENIUS, 2001). E será com base nessa afirmação que se fará a reconstituição da história da organização do trabalho didático, em particular dos textos escolares voltados para o ensino de Geografia¹⁶.

¹⁶ Utilizou-se como aporte teórico, para estes itens do trabalho, além dos autores que, sob a ótica da ciência da história, procuram compreender a história da organização do trabalho didático, como Alves e Centeno (2009); Brito (2009) e Centeno (2009), um segundo conjunto, no que se refere à teoria, conceitos e paradigmas geográficos que embasam o pensamento de Aroldo de Azevedo, como o são Andrade (1987), Corrêa (2000) e Moraes (2005).

1.3 As formas históricas de textos escolares na organização do trabalho didático no Brasil: os textos clássicos no ensino secundário

Até a época medieval e ainda na transição do feudalismo para o capitalismo, não existiam textos com a finalidade de atender exclusivamente a educação de crianças e jovens. Mesmo com o surgimento da imprensa de caracteres móveis, tais textos escolares não passaram a existir de imediato. O que era utilizado no trabalho educativo eram textos clássicos, manuscritos ou impressos que se encontravam concentrados nas bibliotecas das ordens religiosas ou sob a posse de pessoas estudiosas que podiam arcar com os elevados preços desses instrumentos. Um resgate histórico, portanto, da história dos textos escolares, permite a compreensão e análise dos tipos de textos escolares materializados no país.

Ora, no contexto dos colégios jesuíticos, implantados em todos os continentes muito antes de Comenius escrever a *Didáctica Magna*, e que atuaram entre os séculos XVI e XVIII, considerados como linha de frente da Contrarreforma, mantinha-se no trabalho didático, as fontes utilizadas na época medieval. Os textos clássicos ainda alicerçavam os estudos de gramática, humanidades, retórica e filosofia, entretanto, com três novos condicionamentos que mudaram a forma de operá-los no âmbito do trabalho didático.

Primeiro, decorrente da invenção e do avanço da imprensa de caracteres móveis, ocorreu o barateamento e a propagação do livro impresso como suporte mais apropriado de textos. Segundo, de caráter ideológico, estabelecia o expurgo das obras clássicas que feriam a doutrina católica:

Tome todo o cuidado, e considere este ponto como da maior importância, que de modo algum se sirvam os nossos, nas aulas, de livros de poetas ou outros, que possam ser prejudiciais à honestidade e aos bons costumes, enquanto não forem expurgados dos fatos e palavras inconvenientes; e se de todo não puderem ser expurgados, como Terêncio, é preferível que não se leiam para que a natureza do conteúdo não ofenda a pureza da alma (FRANCA, 1952, p.1).

Terceiro, a organização do trabalho didático, no interior dos colégios jesuíticos, difundiu a relação educativa entre um professor, de um lado, e estudantes organizados em classe, de outro. A relação educativa preceptorial, que assegurava ao mestre o controle absoluto sobre a leitura de seu discípulo, cedia lugar a uma relação educativa coletiva, que limitava a ação do professor. Processo que exigia um instrumento de trabalho didático

que fosse dotado de recursos de controle sobre as informações que seriam por ele vinculadas.

Nesse contexto, nos colégios da Companhia de Jesus floresceram sob a forma de livros impressos, instrumentos didáticos compostos por trechos selecionados de obras clássicas. Contudo, a precariedade dos recursos disponíveis, o elevado custo dos livros e a necessidade de controle ideológico das informações, viabilizavam a produção de antologias e de seus similares, os florilégios e as seletas¹⁷, difundidos no contexto escolar brasileiro até o segundo terço do século XX. Com exceção daquelas de menores dimensões, raras eram as obras clássicas lidas ou estudadas nos colégios jesuíticos. Entretanto, por meio dos extratos, os alunos ainda tinham acesso às obras clássicas. Na organização do trabalho didático, os extratos desempenhavam um papel fundamental, pois, por meio da leitura destes trechos, a aula era iniciada: “Lidos logo no início, atividade denominada *prelectio*, as demais partes das aulas, inclusive o comentário do mestre, organizavam-se tendo-os como eixo” (ALVES, 2015, p. 11).

O *Ratio Studiorum*, que preceitua os métodos de ensino, regras e diretrizes objetivas aos envolvidos no processo educativo jesuítico (NEGRÃO, 2000), em sua Organização e Plano de Estudos, recomendava, para a elaboração dos extratos a serem usados no trabalho didático, o uso de autores clássicos, mesmo os expurgados. As orientações de leituras para a classe superior de Gramática¹⁸, incluíam Cícero. Entre os poetas, destacavam-se Ovídio, Catulo, Tibulio, Propércio e Églogas de Virgílio. Utilizavam-se ainda, livros mais fáceis como Geórgicas, o 5º e o 7º da Eneida e autores gregos como São João Crisóstomo, Esopo, Agapetos (FRANCA, 1952).

Dentre as Regras do Provincial, constata-se que para o ensino de gramática, a recomendação era que os professores adotassem a gramática do Padre Manuel Álvares e, se caso o método do Padre fosse considerado com um grau de complexidade elevado e de difícil compreensão para os alunos, seria permitido a adoção da gramática romana, ou

¹⁷ Antologia se refere a uma coleção de textos, escritos em prosa ou verso, normalmente por autores variados, sendo organizada tendo em conta determinada época, autoria, tema etc. Dentre os sinônimos de antologia, destacam-se: crestomantia, florilégio, seleta, coletânea. Dicionário On-line de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/antologia/>. Acesso em: 23 mar. 2020.

¹⁸ De acordo com Negrão (2000), o *Ratio Studiorum* previa que os estudos deveriam ser organizados em três modalidades de currículos: 1) Teológico, que seria realizado em quatro anos e abrangia Teologia Escolástica e Moral, Sagradas Escrituras, Direito Canônico e História Eclesiástica; 2) Filosófico, que seria realizado em três anos, abarcando as obras de Aristóteles e São Tomás de Aquino; 3) Humanista, com duração de seis ou sete anos, abrangendo cinco classes, com cinco horas diárias de aulas: Retórica, Humanidade, Gramática Inferior, Gramática Média e Gramática Superior. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-2478200000200010. Acesso em: 24 mar. 2020.

então, que fosse elaborada outra gramática semelhante, sendo imprescindível a conservação das propriedades de todas as regras elaboradas pelo Padre Álvares. De acordo com Alves (2015), a gramática de Álvares era escrita na língua latina, sendo que o seu uso, reforçava o estudo da língua latina como integrante vital do cotidiano escolar. Tal gramática era constituída de três livros, que regia o ensino de gramática latina, nos três níveis de ensino de gramática, classe inferior, classe média e classe superior.

Para o ensino de Retórica, que compreendia a formação para eloquência e envolvia a oratória e a poética, deveriam ser utilizados, praticamente com exclusividade, os livros de Cícero, sendo permitido o uso de Aristóteles na retórica e na poesia. Para as aulas com preleções era permitido o uso de Cícero, Aristóteles e também de Quintiliano. Entre os pensadores gregos, eram recomendados Demóstenes, Platão, Tucídides, Homero, Hesíodo e Píndaro. Foram indicados ainda, os padres São Gregório Nazianzeno, São Basílio e São Crisóstomo (ALVES, 2015).

Para o ensino de Filosofia, a recomendação do *Ratio Studiorum* era de que, em nenhuma circunstância, o professor deveria se afastar dos escritos de Aristóteles. São Tomás de Aquino, deveria ser seguido “de boa vontade”. Para o primeiro ano, deveria ser ensinado lógica a partir de *Tópicos e Sofisticis Elenchis*, sendo permitido o uso de textos introdutórios como os textos de Toledo e de Fonseca. Era recomendado ainda, a utilização do sumário do 2º livro e dos dois primeiros livros de *Analytica Priora*. Também deveria ser abordado de modo mais completo, ainda no primeiro ano, já como processo preparatório para o segundo ano, o tratado da ciência que incluía a introdução à Física que poderia ser encontrado no 2º livro dos físicos de Aristóteles e no 2º livro de *Anima*. Para o segundo ano, deveria ser adotados os oito livros *Physicorum*, os livros *De Coelo* e o primeiro *De Generatione*.

Registra-se que o *Ratio Studiorum* já trazia em suas orientações que determinados conteúdos deveriam ser abordados brevemente e, em muitos casos, omitidos, aproximando-se da concepção comeniana de manual didático. O documento também trazia a sugestão de realizar resumos, fazer compêndios:

O texto do 2º, 3º e 4º livro *De Caelo* deverá ser dado brevemente e em grande parte omitido. Nestes livros só se tratem algumas poucas questões sobre os elementos; sobre o Céu, as que se referem à sua substância e influências; as outras deixem-se ao professor de matemática ou reduzam-se a compêndio (FRANCA, 1952, p. 1).

No terceiro ano, deveria ser usado o segundo livro *De Generatione, De Anima*, ambos de cunho científico-natural e os *Metafísicos*. Reafirme-se que, mesmo Aristóteles, que dominava soberano os conteúdos de Filosofia, sofria vigilância da censura e era expurgado:

Em questão de alguma importância se afaste de Aristóteles, a menos que se trate de doutrina oposta à unanimemente recebida pelas escolas, ou, mais ainda, em contradição com a verdadeira fé. Semelhantes argumentos de Aristóteles ou de outro filósofo, contra a fé, procure, de acordo com as prescrições do Concílio de Latrão, refutar com todo vigor (FRANCA, 1952, p.1).

Nas regras para o ensino das Humanidades, para o conhecimento da língua, que consistiam principalmente na propriedade e riqueza das palavras, deveriam ser utilizadas como fonte principal as obras de Cícero, além dos livros de historiadores como Cesar, Salústio, Lívio, Curtius e composições de poetas como Virgílio e, em caráter de exceção, seria permitido a leitura de écloas de Eneida e odes seletas de Horácio. Para o segundo semestre, era recomendado um breve resumo de Cipriano Soares. Entre os autores gregos destacavam-se as orações de Sócrates, de São João Crisostomo, São Basílio, algumas epístolas de Platão e Sinésio, trechos de Plutarco e algumas poesias de Focílides, Teognides, entre outros.

De acordo com Alves (2015), a Gramática Latina de Manuel Álvares, o Breve Resumo, dos Preceitos de Retórica de Cipriano Soares, os textos de Toledo e de Fonseca, eram textos semelhantes aos textos já usados pelos preceptores. Entretanto, tais instrumentos didáticos assumiram um lugar mais central no trabalho didático nos colégios jesuíticos. A utilização de tais instrumentos foi potencializada pelo modelo de ensino coletivo, resultando também, na emergência de uma nova forma de organização do trabalho didático, que colocada em prática nos colégios da Companhia de Jesus, esteve na origem da tendência de produção de livros escolares mais especializados, em razão da função que exerciam durante a atividade de ensino. Utilizados por professores e alunos, contribuíram, mesmo que timidamente para simplificação do trabalho didático.

Esse novo tipo de texto, que exercia função estritamente didática, não recebeu denominação distinta dos outros textos. Pelo *Ratio Studiorum* estes eram reconhecidos apenas como livros. Reforçava-se que não se deixassem faltar, aos escolásticos, livros úteis ou inúteis. Dentre os livros úteis, o mais recomendado era Aristóteles e algum livro de estudos clássico. A recomendação já possibilitava o emprego de antologias, embora o termo não aparecesse no texto. Outra orientação, sempre reforçada, era a de que, para os

procedimentos didáticos, os professores deveriam dar preferência em iniciar as aulas a partir de um texto clássico.

1.4 Das *postillas* aos compêndios: o ensino de Geografia no ensino secundário no Brasil

Ainda nos colégios jesuíticos, para a disciplina de Geografia¹⁹, não havia indicação de textos clássicos a serem usados. O procedimento didático exigia do professor que o conteúdo fosse ditado. Esse procedimento deu a origem as denominadas *postillas*²⁰. Esse material era elaborado pelo próprio aluno, ao final de cada aula²¹. Até o século XX, em razão da precariedade dos recursos textuais disponíveis, o uso de postilas ainda era comum. Ora, as postilas já apontavam para uma nova forma de texto escolar, o compêndio, que se tornará hegemônico, principalmente entre o século XIX e a primeira metade do século XX.

As origens dos compêndios, no entanto, se reportam às reformas pombalinas da instrução pública, como expressão altamente significativa do iluminismo português. Nelas se encontram consubstanciado um programa pedagógico, que por um lado representa o reflexo das ideias que permeavam a Europa, por outro, as condições de vida de Portugal. Dentre seus objetivos, destaca-se que a remodelação dos métodos educacionais vigentes, pela introdução da Filosofia Moderna e das Ciências da Natureza em Portugal, era constante preocupação. Um dos traços inconfundíveis da cultura lusitana do século XVIII, foi a sua manifestação literária expressa como um programa de modernismo filosófico contra a tradição. Importa registrar, que o iluminismo português foi essencialmente reformista e pedagógico. A visão iluminista portuguesa não era revolucionária, nem anti-histórica ou irreligiosa, como o iluminismo francês, mas

¹⁹ Importa esclarecer que, nos marcos do *Trivium* e *Quadrivium*, as ciências modernas não tinham um papel fundamental. Tal caráter essencial do conhecimento científico será uma marca das reformas pombalinas, como será visto a seguir.

²⁰ De acordo com o dicionário Aurélio (2020) versão *On-line*, o sentido etimológico da palavra postila, que deriva do latim *postilla*, se refere às anotações ou apontamentos que se faz em sala de aula. Caderno que traz o conteúdo das matérias estudadas em sala de aula. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/postila/>. Acesso em: 25 mar. 2020.

²¹ Em suas origens, “a *postilla* era texto elaborado pelo aluno, decorrente de prévios comentários, explicação, explanação do mestre. Poderia ser elaborada, também, a partir de ditado direto deste. No final do século XIX, no Colégio Pedro II, a *postilla* já correspondia a um recurso didático elaborado pelo professor” (ALVES, 2015, p. 102).

essencialmente progressista, reformista, nacionalista e humanista. Era um iluminismo italiano: essencialmente cristão e católico (CARVALHO, 1978).

Dentre os diversos documentos produzidos no interior das reformas pombalinas da instrução pública de 1759, destaca-se a *Memória dos livros aconselháveis e permitidos para o Novo Método*. Neste, registra-se a recomendação para utilização de clássicos como Rhetorica de Aristoteles, como comentários de Schradevo, Demétrio Falareu, da edição do Padre Victório, Dionízio Halicarnas, as obras de Hermogenes, todas as obras de Cícero, da edição de Gronovio em Leinden, Quintiliano, da célebre edição de Burmane, as obras Rhetoricas de Vosio, que depois de Aristoteles é o melhor conceito de Buchnero, Demostenes, Tito Lívio, Salustio, Cornélio Nepos, todos os Escritos Latinos de Proza e Verso.

Dentre os padres gregos bastavam as Homilias de São João Chrisostomo. Dos latinos, destacam-se os Sermões de Santo Agostinho e o Tratado de Doctrina Christiana. Dentre os autores portugueses, tentando atender as ordens do rei, era recomendada a leitura, somente dos melhores autores, como todos os escritos do Frei Luiz de Souza, Camões, Antônio Ferreira, Diogo Bernardes, Duarte Ribeiro de Macedo. Para o ensino de Lógica Crítica os destaques ficaram ao encargo de Verney²² e Genovezi.

O documento também recomendava, textos de outra natureza como Rhetorica de Fr. Luiz de Granada, junto com a do Bispo Agostinho Valerio, a do Pe. Stella. Além do Methodo de Estudar as Bellas Letras de Rolim e suas Histórias, Antiga e Romana, a História da Fábula de Banier para a inteligência dos antigos. Alguma história da Igreja abreviada, como a do Racine, os Diccionarios Gregos de Escapula e de Escravelio, os Diccionarios latinos de Fabro e Facciolati e outras obras Rhetoricas que seriam úteis ao professor. Ainda era sugeridos a Ortografia de Verney e Fundamenta Stili Cultioris do Heinecio, textos reconhecidos como essenciais à Instrução. Esses textos estavam mais voltados ao trabalho didático, eram “obras de que deve servir-se o professor” (ANDRADE, 1978, p. 185-186 *apud* ALVES, 2015, p. 16).

Até a segunda metade do século XVIII, o preço dos livros era considerado alto, sendo que muitos títulos se encontravam escassos, o que prejudicava o trabalho didático. Nesse contexto, a recomendação era de que os livros devessem ser reeditados. O documento reconhecia, ainda, a necessidade de se imprimir as Orações Seletas de Cícero

²² Luiz Antônio Verney, escreveu sobre o estado da instrução pública portuguesa. Fílósofo, recentior (calouro), criticava os métodos jesuíticos. Este autor escreveu, anonimamente "O verdadeiro método de estudar", considerado o mais precioso documento para o estudo da cultura lusitana (CARVALHO, 1978).

para o uso dos alunos que frequentavam a Rhetorica: “As Orações Seletas de Cícero para o uso dos que frequentão a Rhetorica, deve imprimir-se também os primeiros livros de Tito Livio. De tudo é necessário saber o número que se há de imprimir e aonde” (ANDRADE, 1978, p. 186 *apud* ALVES, 2015, p. 17). Essa orientação reafirmava a necessidade de se produzir um tipo de livro mais adaptado às necessidades didáticas, constituído por textos selecionados de um determinado autor clássico.

O direcionamento apresentado pelo documento foi constatado no Seminário de Olinda. Sob a influência das Reformas Pombalinas, da instrução pública e da orientação política conferida pelo iluminismo luso-brasileiro, a prática de expurgos de obras clássicas usadas como recursos didáticos, foi superada nesta Instituição. Os Estatutos do Seminário Episcopal de Nossa Senhora da Graça da cidade de Olinda, Pernambuco, documento oficial que estabelecia as orientações e diretrizes para o funcionamento do Seminário de Olinda, apontavam para a utilização de compêndios. De acordo com tal documento, os compêndios deveriam ser escolhidos com ponderação, uma vez que tais instrumentos continham textos que seriam utilizados para lições diversas. A determinação era que, nenhum dos professores do Colégio usassem nas suas lições, textos de compêndio algum, que não tivesse sido, antecipadamente, aprovado pela Congregação Literária. Para tal, os compêndios deveriam ter as seguintes características:

Em geral os compêndios serão:

I- Elementares, isto é, concisos (sic), sem serem superficiais; e fecundos sem difusão (sic);

II- Sistemáticos, isto é, bem ordenados nas disposições (sic) das matérias de que tratão (sic) e das suas divisões (sic);

III- Bem escritos, com estilo puro, isto é, sem barbarismos e sem afetação de ornato (COUTINHO, 1798, p. 82).

O documento recomendava ainda que se, em algum dos compêndios faltassem algumas das orientações estabelecidas, os professores poderiam suprir ou extrair de outros compêndios já impressos, ou compo-ndo-os eles mesmos e oferecendo aos alunos para copiarem. Essas recomendações deveriam estar associadas à aprovação de tais compêndios pela Congregação Literária. Uma constatação fundamental encontrada nesse documento é que tais compêndios, não eram vistos apenas como resumos de determinada temática, mas já como um instrumento didático para uso escolar: “Ensinará a Doutrina Cristã (sic) aos feus (sic) discípulos por algum compendio claro, concizo (sic) e próprio para uzo (sic) das efcolas (sic)” (COUTINHO, 1798, p. 50).

À título de exemplo, cite-se o ensino de História. A recomendação era para que, após serem dadas as noções de Retórica, fossem abordados elementos da História Universal. Isso seria feito por meio de resumo, sucinto, claro e metódico. O objetivo era explicar os princípios gerais em que se funda toda a História, abordando as principais noções de:

[...] cronologia, das épocas, das suputações dos tempos em comum; depois da geografia com ordinário conhecimento de esfera e dos mapas, de sorte que os estudantes saibão as situações da terra e seus lugares principaes e possam buscar no mapa qualquer província ou cidade famosa; e ultimamente os fatos mais celebres do mundo civil nos seus diversos governos, e impérios mais famosos, especialmente no de Portugal [...] (sic) (COUTINHO, 1798, p. 59-60).

Todo o ensino de Retórica e de História deveria ser concluído em um ano. Destaca-se que, o instrumento didático que deveria ser utilizado para a ministração desses conteúdos, eram os resumos, confirmando o que já foi anteriormente mencionado sobre a utilização de textos escolares que já se mostravam como textos escolares especializados.

Já para a Filosofia Natural ou Física experimental, deveria ser abordado a mecânica, a hidrostática, os princípios para o funcionamento das máquinas e das suas forças cujo conhecimento é muito necessário para mover e levantar os corpos, conduzir as águas de um país, cujo fundo principal consiste na agricultura, no trabalho de lavrar a terra e na extração dos minerais etc. O professor também deveria ensinar as verdades da História Natural por meio da observação aos três reinos da natureza: Animal, Vegetal e Mineral. A orientação metodológica direcionava para aulas de campo. Entretanto, havia a exortação de que as aulas de campo não permanecessem somente na observação. A recomendação era para que fossem realizados experimentos, para comprovação científica. Tudo deveria ser rigorosamente descrito ou ilustrado por meio de desenhos. A análise deveria ser muito bem circunstanciada, para que outras pessoas pudessem aproveitar dos conhecimentos produzidos. Tal atividade era considerada tão valiosa que eram denominadas de dissertações:

[...] e por iso o profesor de Filozofia examinará, e emendará as Disertasões, que seus discípulos fizerem e depois de bem corrigidas, serão além dos seus autores, afinadas também pelo seu profesor, que as entregará ao Reitor do Colégio, para fazer uma colesão própria da Istória Natural dos produtos do Brazil, das suas análizes, e das suas virtudes (sic) (COUTINHO, 1798, p.63).

Tal afirmativa pressupunha a necessidade do conhecimento da natureza para que o homem pudesse realizar o domínio do mundo material. Visão nitidamente burguesa, cujas finalidades seriam o desenvolvimento da agricultura, da mineração, da indústria brasileira, além da recuperação material de Portugal (ALVES, 2015).

Sobre os textos utilizados no Seminário de Olinda, pode-se fazer alguns apontamentos. Inicialmente, constata-se a permanência de muitos textos que, mesmo revelando um certo nível de especialização, eram utilizados nos colégios jesuítas. Alguns autores eram retirados por caráter ideológico, entretanto a função destes textos permanecia a mesma. Como pode se constatar pela utilização da gramática moderna, a partir da língua portuguesa que correspondia a gramática proposta por Verney.

As novidades que se instauraram no Seminário de Olinda ficaram ao encargo da recomendação dada pelos Estatutos para utilização de resumos. Durante a observação literária nos Estatutos, diversas vezes ocorreram recomendações para utilização de compêndios e resumos. Etimologicamente, a palavra compêndio é derivada do latim *compendium* e significa, resumo, síntese, livro de texto para escola. O termo compendiar significa juntar num só volume textos ou documentos com o objetivo de organizar ou sistematizar. Desse modo, compêndio e resumo podem ser tomados como sinônimos (ALVES, 2015).

No Brasil, os significados que se incorporavam ao termo compêndio ainda não eram inteiramente coincidentes na segunda metade do século XVIII. Para as Humanidades, o significado atribuído ao termo compêndio pode ser conferido a partir das recomendações dadas ao ensino de Retórica. Para essa disciplina, a orientação era que fosse adotado um compêndio tirado de Quintiliano e de Cícero, que implicava a ideia de resumo de uma teoria, de uma ciência ou de uma doutrina. Desse modo, a Retórica e Poética de Aristóteles, a Arte Poética de Horácio, os extratos de Instituições Oratórias de Quintiliano, os extratos do Orador de Cícero, eram considerados compêndios, uma vez que resumiam a teoria de um autor, a quem ainda era conferida a autoridade sobre a teoria. Nesse contexto, ainda não existia a figura distinta do profissional que resumia a teoria à parte do autor clássico. Essa possibilidade vai surgir com a ciência moderna.

Não se encontram nomeações para os compêndios de Física, Química, História Natural, História, Geografia, Álgebra, Aritmética, trigonometria. O que se constata é a recomendação de utilização de compêndios modernos. Provavelmente seus autores não eram os pensadores clássicos, mas, possivelmente os professores ou estudiosos com

reconhecida formação científica, considerados autoridades nas respectivas áreas do conhecimento.

Quando recomendavam o emprego de instrumentos modernos de uso disseminado e quando permitiam aos professores compendiar, os Estatutos atribuíam ao compêndio um significado além de sua relação estrita com os textos e os autores clássicos. O compêndio continuava sendo um resumo de uma ciência, doutrina, contudo, começava a tornar-se um livro escolar especializado. No Brasil, o que se difundiu ao longo do século XIX, foi esse modelo de compêndio associado à sua utilização na escola. Em relação a autoria, cabia aos professores das correspondentes matérias que exerciam o magistério nos principais estabelecimentos de ensino, em especial no Colégio Pedro II, tal responsabilidade.

1.5 Os compêndios produzidos como textos escolares: séculos XIX e primeira metade do século XX

No Colégio Pedro II, criado pelo então Ministro da Justiça e Interino Bernardo Pereira Vasconcelos, na cidade do Rio de Janeiro, através do decreto de 2 de dezembro de 1837, que converteu o Seminário de São Joaquim no único colégio de instrução secundária do país e que deveria servir de modelo ou norma aos demais estabelecimentos, constata-se que, na matéria dos seus planos de estudos, os compêndios passaram a dominar amplamente o universo dos textos escolares. De acordo com o referido decreto, neste colégio, deveriam ser ensinadas as línguas latina, grega, francesa e inglesa. Destaca-se ainda a: [...] *rhetorica* e os princípios elementares de *geographia*, história, *philosophia*, zoologia, mineralogia, botânica, *chimica*, *physica*, *arithmetica*, álgebra, geometria e astronomia (sic) (BRASIL, 1837, p.59).

Em relação aos textos escolares utilizados, como já citado anteriormente, os compêndios dominaram o universo dos instrumentos didáticos. Os textos normativos de Gramática e Rhetorica faziam-se presentes. Os clássicos eram recomendados tanto para os estudos de língua latina e grega quanto para as línguas modernas, como a francesa, a inglesa, alemã, italiana e portuguesa. De acordo com o Plano de Estudos de 1855, o ensino no Colégio era dividido em estudos de 1ª e 2ª classes. Os estudos da 1ª classe tinham a duração de quatro anos e os da 2ª classe três anos. Registra-se que para o ensino de Latinidade, ministrados na 2ª classe, eram recomendados trechos de clássicos

portugueses. Destaca-se que o estudo do Latim, tanto para 1ª classe quanto para a 2ª classe iam, gradativamente, aumentando o grau de dificuldade conforme os alunos fossem progredindo. Como o Latim era estudado desde o segundo ano (1ª classe), a partir do quinto ano (2ª classe), as leituras seriam de extratos de textos clássicos, considerados mais difíceis.

Para evidenciar o movimento geral desses instrumentos didáticos, torna-se essencial abordar os registros contidos em alguns dos programas do Colégio Pedro II. Tendo como referência o Programa de Exame para o ano de 1850, observa-se que, para o ensino de Grego, ministrado entre o 4º e 7º anos, eram recomendados, com exclusividade os textos clássicos, envolvendo pequenas obras integrais ou extratos. Dentre elas, destacam-se Olynthiaca 1ª de Demóstenes; Prometheu de Ésquilo; Ilíada, canto 1º de Homero; Phedon de Platão; Livro 1º de Tucídides; Ajax de Sófocles; Livro 7º de Heródoto; Hecuba de Eurípedes e Anabasis, livro 1º de Xenofonte. A partir de 1882, o ensino de Grego se restringiu ao 6º e 7º anos, sendo que para estes eram recomendados Gramática de Kuhner e Ilíada de Homero (VECHIA e LORENZ, 1998).

Para o ensino do Latim, que estava presente do primeiro ao sétimo ano, o Programa recomendava textos clássicos na íntegra ou em extratos. As obras mais extensas eram incorporadas aos textos sob a forma de extratos selecionados. Entre eles, destacam-se Catilinaria 1º de Cícero; Odes, livro 1º de Horácio; Eneida, Canto 2º de Virgílio; Annes, livro 1º de Tácito; Andria, acto 1º de Terêncio; Amphitryão, acto 1º de Plauto; Livro 1º de Salústio, Ctilínia de Tito e Lívio; Metamorphoses, livro 7º de Olívio; De Bello Gallico, livro 1º de Cesar.

As antologias foram o recurso utilizado para reunir estes textos. Em geral, abaixo do nome dos autores, era registrado a expressão: Edição *Stereotypa de Leipzig*. O Programa de Estudos de 1882, recomendava para o ensino de Latim, do segundo ao quinto ano, autores clássicos como: Júlio Cesar, Cícero, Ovidio, Virgilio, Horácio, Tacito, Tito Lívio.

Entre os anos de 1850 e 1882, observa-se a diminuição do tempo de estudos do grego e do latim e do número de clássicos estudados. Anteriormente, a base do ensino era a literatura. Em geral, os estudos de gramática, em 1850, se restringiam ao ano inicial de ensino de língua moderna. Nos anos seguintes, o uso de clássicos dominava o trabalho didático. Para o ensino de Português, no primeiro ano, era recomendado o uso de *Grammatica Nacional*. Para o ensino de inglês, do segundo ao sétimo anos, recomendava-se: *Paraíso Perdido, canto 2º de Milton, Ensaio sobre a crítica de Pope, Selecta Blair*,

Selecta de Ermeler, História Romana, ambos de Goldsmith. Para o ensino de francês, do segundo ao sétimo ano, eram utilizadas *Orações Fúnebres de Boussuet, Athalia de Racine, Montesquieu, Selecta de Blair, Petit Garême de Massillon, Morceaux choisis de Fénelon e Morceaux choisis de Buffon.* Para o ensino de Alemão, do terceiro ao sétimo ano, utilizava-se *Iphigenia em Tauride de Goethe, Maria Stuart de Schiller e Selecta de Ermeler.*

A partir de 1882, ocorreu uma mudança de direção na recomendação dos textos a serem usados no trabalho didático: o uso da gramática foi ganhando espaço, como pode ser constatado pela recomendação de obras como *Grammatica Latina de Clintock; Dicionário de Saraiva e Prefixos e Suffixos pelo Dr. Antonio José de Souza.* Além da *Grammatica de Kuhner.* Esse deslocamento da literatura para a gramática, no âmbito do ensino de línguas clássicas, não ocorreu como indicação de que essas respectivas disciplinas estavam perdendo espaço no Plano de Estudos. Esse processo também ocorreu no ensino de línguas modernas.

Do mesmo modo que se constatou o recolhimento de textos clássicos para o ensino de Grego e Latim ocorreu também com o ensino de Inglês, Francês, Alemão, Português. Para o ensino de Inglês, ministrado no quarto e quinto ano, passaram a serem utilizadas como referências *Felipe da Mota de Azevedo Corrêa com sua Grammatica prática da língua inglesa; Parker & Watson com National Secind Reader; Percy Standler: Manual de Phrases; Dicc. Inglês-francês, Francês-inglês de autoria de Spiers; The National Fifth Reader de Parker & Whatson e Dicc. Webster.* Para o ensino de Francês, concentrado no segundo e terceiro anos, passaram a ser utilizados *Halbout: Grammatica franceza; Ch. André: Petit Cours de Littérature Française, Dicionários Francês-Português e Português-Francês; Felix Ferreira: Trechos Seletos de Autores Clássicos.* Para o ensino de Alemão, ministrados no sexto e sétimos anos, foram indicados *Grammatica alemã de Goldschmidt e Theophilo o jovem eremita.* O ensino de Português foi ampliado do primeiro ao quinto ano. Os estudos de gramática continuavam exclusivos do primeiro ano. Nos demais anos, eram recomendados *Grammatica Portuguesa de Julio Ribeiro; Seleta nacional por F. J. Caldas Aulete (primeira parte - literatura e terceira partes - poesia), além de Prosas e selectas de Josué da Fonseca.*

Esse processo de deslocamento da literatura para segundo plano no ensino de línguas clássicas e modernas, cedendo lugar para a gramática, presente nos registros dos Programas do Colégio Pedro II, justifica o início do uso de instrumentos de apoio ao trabalho didático, como é caso das gramáticas e dos dicionários e a concentração de

extratos de textos clássicos nas antologias. Esse contexto, evidenciava que a presença de textos clássicos, na íntegra, em ambiente escolar, eram raros.

Durante o período de 1850 e 1912, nas demais matérias do plano de estudos, os compêndios difundiram-se intensamente, tornando-se instrumentos do trabalho didático dominantes no Colégio Pedro II. Inicialmente, até a primeira metade do século XIX, foram utilizados compêndios em língua estrangeira, principalmente francês e inglês. Posteriormente, começaram a ser traduzidos e, já no final do século XIX, passaram a ser escritos pelos professores das respectivas matérias, tendência que passou a predominar nos momentos históricos posteriores (BRITO, 2012; ALVES e CENTENO, 2009).

Em geral, os títulos dos livros agregavam o termo compêndio. Outros, destacavam sua composição por meio de lições ou pontos correspondentes às unidades do Programa. Alguns títulos apresentavam os termos resumo ou epítome²³, elementos, curso elementar, noções. O termo manual já ocorria ocasionalmente. Em algumas ocasiões, o nome matéria era usado como título de texto. Entretanto, o que atestava a condição de compêndio, eram os prefácios dos livros. Alguns compêndios, em fase embrionária, recebiam a designação de *postilas*, recomendadas no Programa de Ensino de 1862.

Concluindo, podem ser observados três momentos em relação aos compêndios, na história da educação no Brasil, apresentados por meio do quadro 1.

²³ Epítome se refere ao resumo de doutrina, ciência, teoria. Resumo de livro, trabalho compendiado dirigido a estudantes, que apresenta as partes mais significativas (MICHAELIS, 2020).

Quadro 1 - Os instrumentos do trabalho didático no ensino secundário, no Brasil - séculos XVIII a XX

Período	Modalidade de instrumento didático	Função/conteúdo	Por quem eram produzidos	Em quais disciplinas eram usados
Séc. XVIII	Textos clássicos	Uso social amplo	Autores clássicos	Gramática (Cícero) Humanidades (Cícero; César; Salústio; Lívio; Cúrcio) Retórica (Cícero; Aristóteles; Quintiliano) Filosofia (Aristóteles)
Séc. XIX	<i>Postillas</i>	Escolar	Alunos	Geografia
Séc. XIX	Compêndios estrangeiros	Escolar	Autores clássicos	Retórica (Aristóteles; Cícero; Quintiliano) Grego (Demóstenes; Homero; Platão) Latim (Cícero; Horácio; Virgílio) História (Denis) Alemão (Goethe; Schiller) Inglês (Milton; Pope; Shakespeare) Francês (Bossuet; Buffon) Italiano (Dante) Português (Camões; Herculano; Vieira)
Séc. XX	Compêndios produzidos no Brasil	Escolar	Professores das respectivas matérias	História (Abreu e Lima) Geografia (Pompeo; Lacerda; Pinheiro Bittencourt) Aritmética (Ottoni) Álgebra (Ottoni) Física (Meirelles)

Fonte: ALVES (2015)

Organização: OLIVEIRA (2022)

Conforme demonstrado pelo quadro, para o trabalho didático, durante o século XVIII, o preceptor utilizava textos clássicos. Destaca-se que esses instrumentos tinham ampla função social. Na passagem do século XVIII para o século XIX, no Seminário de Olinda, os clássicos fecundaram o trabalho didático e deram consistência à formação dos estudantes (ALVES, 2004). De acordo com o referido autor, tanto as *Instruções para os Professores de Grammatica Latina, Grega, Hebraica e de Rhetórica*, ordenadas e mandadas publicar por El Rey Nosso Senhor, de 1759, como a *Memória dos livros aconselháveis e permitidos para o Novo Método*, deixava evidente a intenção da reforma educacional de embasar o desenvolvimento do plano de estudos, basicamente, nas obras clássicas ou “antologia de suas obras” (ALVES, 2004, p. 171). Até o século XIX, esses instrumentos didáticos tinham como função ser um recurso auxiliar do professor e, não

um instrumento de ordenação das operações executadas no interior do trabalho didático pelo professor, esses livros mantinham a forma adquirida no interior do Humanismo.

Esse processo revela que ao se instaurar a política de utilização livre das obras clássicas ocorreu a superação da postura intolerante da Contrarreforma e tornou obsoleta a censura e a proibição de uma obra ou de expurgo dos aspectos que ferissem os dogmas e interesses da Igreja Católica. Desse modo, passou-se a ter livre acesso, dentro das escolas, a íntegra dos escritos originais de Aristóteles, Cícero, Quintiliano, Demóstenes, Tito, Lívio, Salústio, Santo Agostinho, Terêncio, Plauto, Heródoto, Xenofonte, Teofrasto, Luciano, Tucídides, Homero, Virgílio, Horácio, Camões, Verney e outros. A esses estudos somavam-se os conteúdos de ciências modernas, Física, Química e História Natural. A retomada dos clássicos representava a inclusão de ferramentas científicas, as quais a burguesia vinha operando o domínio do mundo natural.

As *Postillas*, predominantes no século XIX, eram produzidas pelos próprios alunos, ao final de cada aula. Com a precariedade dos recursos textuais disponíveis, esses instrumentos didáticos permaneceram em uso até o final do século XIX. No mesmo período histórico, no Colégio Pedro II já eram utilizados compêndios estrangeiros, em especial os franceses, utilizados inicialmente na língua de origem e em seguida passaram a ser traduzidos. A partir do século XX passaram a ser utilizados, predominantemente, os compêndios produzidos pelos professores ou estudiosos das respectivas matérias, como foi o caso de Aroldo de Azevedo, que era professor e produziu compêndio para a disciplina de Geografia.

Esses compêndios tinham como função auxiliar o professor no trabalho didático sem, no entanto, limitar a relação educativa a ele. Caso o professor constatasse que no compêndio havia imprecisões ou que esse instrumento necessitasse de complementação, ele exercia a tarefa acrescentar o que fosse necessário, com autonomia. Muitos desses compêndios foram resultado das *Postillas*.

No caso dos compêndios de Geografia, destaque-se que esta disciplina, desde o século XIX, constituiu-se, continuamente, como componente curricular do Colégio Pedro II:

Desde o princípio o ensino de geografia foi julgado como oportuno para compor o currículo de inspiração francesa e de elementos do sistema de ensino prussiano e holandês. Constituir-se-ia, assim, para os anos vindouros, uma tradição curricular pautada na contínua e ininterrupta presença da Geografia no ensino secundário, sendo os seus propósitos, pelo menos durante o período imperial, não outros senão o de locupletar

a formação humanística dos alunos e inculcar-lhes a ideia de pátria (CORRÊA, 2015, p. 55).

Da mesma forma que ocorreu com outros componentes curriculares, a recomendação didática, durante o período de estruturação funcional do Colégio Pedro II, seria para a utilização de obras estrangeiras, especialmente as francesas:

Dois fatos nos parecem relevante acrescentar: o primeiro diz respeito à recomendação de Bernardo de Vasconcelos de que fosse utilizado nas aulas os manuais franceses de autoria de Poisson e Cayz e os de Renoir e Dumont, o segundo nos permite perceber o pouco caso do Instituto Histórico e Geográfico, considerado o principal bastião da construção do Estado-nação brasileiro, com o ensino destas duas disciplinas (ROCHA, 2014, p. 18 e 19).

Entretanto, esse não foi o caso da Geografia. Desde os primeiros anos de funcionamento da Instituição, os professores ocupantes da cadeira, se preocupavam em substituir os compêndios de Geografia estrangeiros, por outros de cunho nacional. Na estrutura curricular, a Geografia e a História apareciam autônomas, apesar de serem ministradas pelo mesmo professor, o bacharel em Direito, Justiniano José da Rocha. A Geografia trabalhada nos quatro primeiros anos tinha como base os textos escritos pelo referido professor em sua obra: “Compêndio de Geographia Elementar” (ROCHA, 2014).

Após Justiniano, vários outros professores ocuparam a cadeira de Geografia e História. Destaca-se que o nome da cadeira de Geografia e História, mudou algumas vezes, até que em 1858, a cadeira de Geografia e História foi definitivamente dividida, surgindo assim, a cátedra exclusiva de Geografia, sendo ocupada pela primeira vez por Pedro José de Abreu (CORRÊA, 2015).

Para ilustrar o lugar do compêndio na Geografia escolar, utiliza-se como fonte, o quadro 2, elaborado por Corrêa (2015), que descreve os livros didáticos adotados nas aulas, lições de Geografia, ao longo do século XIX. Destaca-se que no Programa de Ensino de 1850, não havia recomendação de textos escolares. Estudos recentes, revelaram que o professor Frei Camilo de Monserrate, religioso nascido em Paris e naturalizado brasileiro, publicou em 1853, sua obra *Lições de Geographia Antiga*.

Quadro 2 - Compêndios de Geografia recomendados para utilização no Colégio Pedro II durante o século XIX

LIVRO	AUTOR	PERÍODO
Compendio de Geographia	Justiniano José da Rocha	1838-1849
Não há, oficialmente, nenhuma recomendação de livros para o período	-----	1850-1855
Manuel du baccalauréaut	M. E. Caustier	1856-1857
Atlas Delamarche	Alexandre Delamarche	
Mapa Cosmográfico Mapa Mundi Muraes Atlas Delamarche	Alexandre Delamarche	1858-1861
Postillas impressas Atlas Delamarche	José de Abreu	1862-1870
Elementos de Geographia Moderna e Cosmographia	José de Abreu	1870
Pequeno Atlas Geral Atlas Delamarche	Alexandre Delamarche	1877
Elementos de Geographia Moderna e Cosmographia	José de Abreu	1877
Elementos de Geographia Moderna e Cosmographia Atlas Delamarche	José de Abreu Alexandre Delamarche	1878-1881
Pequena Geographia	Joaquim Maria Lacerda	1882-1891
Geographia	José de Abreu	1882-1891
Atlas Delamarche	Alexandre Delamarche	1882-1891

Fontes: VECHIA; LORENZ, (1998); SOBREIRA (2005)

Elaboração: OLIVEIRA (2020)

A partir das informações do quadro 1, torna-se possível constatar que dois autores, Justiniano José da Rocha e José de Abreu, praticamente monopolizaram a produção de textos escolares utilizados na Geografia Escolar no Colégio Pedro II. Registra-se, que José de Abreu, destacou-se como um dos mais profícuos professores-autores de livros didáticos de Geografia do século XIX. Sua obra: *Elementos de Geographia Moderna e Cosmographia* alcançou o número de oito edições.

Esses compêndios distinguiam-se por apresentarem características singulares. Tais instrumentos expressavam um grau limitado de divisão do trabalho didático. Em geral, eram utilizados em diferentes séries ou anos, do processo de escolarização, inclusive em diferentes níveis de ensino (ALVES, 2015). A obra *Compendio de Geographia*, de Justiniano José da Rocha, era utilizada na disciplina de Geografia, no período de 1838 a 1840, para 6º, 7º e 8º anos. Assim como, para a disciplina de Geografia

Descritiva, no período de 1841 a 1849, para 2º, 3º, 4º, 5º, 6º e 7º anos. A obra *Postilas* de José de Abreu, era utilizada nos 1º, 2º e 3º anos, na disciplina de Geografia e para o 4º ano, na disciplina de Geografia e Cosmografia, no período de 1862 a 1870. Do mesmo autor ainda, *Elementos de Geographia Moderna e Cosmografia*, era utilizado no 1º e 2º anos para Geografia Descritiva e no 3º ano para Geografia, em 1870; *Elementos de Geographia Moderna e Cosmografia*, para 6º e 7º anos, na disciplina de Cosmografia.

Os programas do Colégio de Pedro II, quando recomendavam os textos para os anos subsequentes, repetiam exaustivamente a expressão: “os mesmos livros do ano anterior”. O compêndio representava uma síntese dos conhecimentos sistematizados na área correspondente. Ainda que o autor o visse como resumo, destituído de ilustrações, tais instrumentos apresentavam volumes extensos. Desse modo, a referência do compêndio era a área do conhecimento e não o ano de escolarização. O fato de o compêndio ser elaborado pelo professor da área, revelava que este exercia o controle sobre o instrumento de trabalho. Nesse sentido, no caso do Colégio Pedro II, esse processo distanciava sua organização do trabalho didático da proposta de Comenius, que via o professor como mero executor de operações ligadas ao trabalho docente. O manual didático, elaborado por Comenius, representava um instrumento especializado destinado a uma série e uma área do conhecimento do nível de ensino. Esse instrumento ditava as operações. Geralmente, seu autor era outro especialista que não era o professor (ALVES, 2015).

Dessa forma, a proposta de Comenius só foi efetivada sob a pressão exercida pelo processo de expansão escolar, que no caso do Brasil, até a primeira metade do século XX, ainda era ausente. Assim, embora os textos clássicos tenham sido substituídos pelos compêndios, os manuais didáticos comenianos também não se difundiram extensamente “Até a primeira metade do século XX, os manuais didáticos comenianos eram escassos no Brasil, em especial no ensino secundário” (ALVES e CENTENO, 2015, p. 68). Os compêndios continuaram dominando o trabalho didático no ensino secundário, como herança da época colonial.

Nesse contexto, no início do século XX, se insere Aroldo de Azevedo, um dos mais destacados intelectuais da Geografia escolar no Brasil, que entre os anos 1930 e 1970, foi responsável pela produção de textos escolares que se tornaram marcos na trajetória do ensino geográfico no país. Antes mesmo de licenciar-se, em 1936, elaborou sua primeira obra intitulada “Geographia”, voltada para a primeira série ginásial, editada pela Companhia Editora Nacional. Indício da importância desse texto escolar, sua

produção rendeu uma tiragem de mais de dez mil exemplares. A partir desse momento, sua participação no campo da Geografia escolar cresceu exponencialmente, passando a produzir textos escolares para todas as séries dos cursos ginásial e colegial, chegando a uma circulação de mais de 130.000 exemplares, por ano, entre os anos de 1960 e 1970. Assim, durante mais de três décadas seus compêndios tiveram relevo no setor didático, sendo adotados em praticamente todas as regiões do Brasil (CONTI, 1975).

O próprio Aroldo denominou o livro didático, do período histórico em questão, com o nome de compêndio, expondo o que seria um *bom compêndio*:

O livro didático deve ser atraente. Tal condição é da mais alta importância, porque, quando o estudante sente-se atraído pelo **compêndio**, está psicologicamente preparado para receber as explanações do mestre; e os resultados só poderão ser satisfatórios, mesmo que o mestre fracasse em sua missão. Para isso, muito concorrem:

- a) A boa *apresentação gráfica*, no que diz respeito à capa, à impressão e à qualidade do papel;
- b) A existência de *títulos* e *subtítulos* sugestivos, que, por si mesmos, façam despertar a curiosidade e o interesse do estudante;
- c) A presença de *gravuras* bem escolhidas e devidamente selecionadas, que não sirvam somente para ocupar espaço, mas "falem" por si, independentemente da legenda explicativa que, sempre, deverá acompanhá-las;
- d) Todas as vezes que fôr possível ou cabível, a presença de *leituras* complementares, que focalizem mais minuciosamente determinados temas não-essenciais, preferentemente de outros autores, para que o estudante possa ampliar sua cultura, aumentar o horizonte de seus conhecimentos e habituar -se a consultar outras fontes, além do texto do próprio **compêndio** (AZEVEDO, 1961, p. 40, grifos nossos).

Além das características citadas, Aroldo ainda destacou que um bom compêndio deve ter linguagem simples, clara e correta; não deve deter-se às minúcias inúteis; deve apresentar uma estrutura equilibrada e harmônica, sendo dividido em duas ou três partes, as quais congreguem um número variável de capítulos; deve ser imparcial, honesto e realista, principalmente em se tratando dos problemas brasileiros.

Nessa direção, o próximo capítulo da tese passará à análise do compêndio produzido por Aroldo de Azevedo.

CAPÍTULO 2

A FUNÇÃO DO COMPÊNDIO *GEOGRAFIA DO BRASIL* (1962) NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO PARA AROLD DE AZEVEDO

Neste capítulo, dá-se início à discussão acerca da função do compêndio na organização do trabalho didático, um dos eixos norteadores da análise proposta por Alves (2005; 2015) sobre o papel do texto escolar na organização do trabalho didático. A questão fundamental que norteia este capítulo é mostrar como se organiza física e didaticamente o compêndio de Aroldo de Azevedo escolhido para a análise, *Geografia do Brasil* (1962), discutindo-se tais questões para mostrar como o autor explicava, na organização do trabalho didático existente no ensino secundário naquele momento histórico, a função de seu texto escolar.

Para tal, o capítulo está dividido em três partes: a primeira trata de uma exposição sobre o ensino secundário no Brasil, no momento histórico retratado nesta tese, mostrando as reformas ocorridas e que pautaram a escrita dos textos escolares de Azevedo. A segunda parte do capítulo apresenta o compêndio *Geografia do Brasil* (1962), de Aroldo de Azevedo, em sua estrutura física, mostrando suas partes constituintes e, como estava especialmente dedicado à discussão das regiões brasileiras e quais os aspectos tratados para cada região.

Finalizando este segundo capítulo, são analisadas as funções que o educador Aroldo de Azevedo atribui a este instrumento do trabalho didático, o compêndio; e qual entende seja o papel do professor para a sua utilização exitosa na organização do trabalho didático.

2.1 O ensino secundário no Brasil

O processo de expansão do capitalismo produziu a ampliação da oferta de trabalho assalariado industrial, principalmente nos centros urbanos, acarretando o crescimento constante da demanda social por educação. A Revolução de 1930 representou a intensificação do capitalismo industrial no Brasil e por consequência determinou as exigências educacionais. No período oligárquico, a sociedade assim como o poder constituído não deu a devida importância à instrução. Com a Revolução de 1930, o quadro das aspirações sociais modifica-se completamente.

Há de se considerar que, naquele período, houve uma demanda reduzida em relação à oferta, porque o setor ligado à economia de subsistência determinava reduzido interesse pela instrução. Na economia de exportação, no setor cafeeiro, era notório o desinteresse pela educação. Como a mão de obra era abundante, “a população ligada a esse setor não via utilidade prática na educação formal ministrada pelas escolas” (ROMANELLI, 1986, p. 60).

Nos locais onde havia população mais adensada, com economia de mercado ascendente e maior diferenciação de trabalho, em razão da mudança do setor econômico primário, agricultura, pecuária, mineração para as manufaturas e atividades industriais, ocorreu incremento de ocupações terciárias, transportes, serviços em geral, o que fez com que a leitura e a escrita passassem a ser mais valorizadas e consideradas de grande utilidade. Neste contexto, a demanda do ensino aumentou, ao mesmo tempo que a oferta se tornou diferenciada, em virtude da população ter adquirido maiores recursos vindos do aumento da produção.

Entretanto, assim como a expansão capitalista não ocorreu de forma homogênea em todo o território brasileiro, a expansão da demanda escolar também só se desenvolveu nas áreas onde se intensificaram as relações capitalistas de produção, o que provocou profundas contradições do sistema educacional do país. “A expansão da educação no país, obedeceu às normas da instabilidade própria de uma sociedade heterogênea profundamente marcada por uma herança cultural academicista e aristocrática” (ROMANELLI, 1986, p. 61).

A expansão do ensino no Brasil, a partir da década de 1930, retratou a contradição entre o crescimento da procura da escola e das oportunidades educacionais e a estrutura escolar inalterada. Além disso, a contar desse período, as relações entre educação e desenvolvimento econômico, apesar dos progressos alcançados, apresentaram nítida distância entre as necessidades do desenvolvimento econômico e a forma como se expandiu a educação.

Essa defasagem entre a educação e o desenvolvimento estava vinculada às contradições políticas causadas pela luta entre as diversas facções das camadas dominantes na estrutura do poder. Esse processo evidenciou-se por meio da legislação do ensino, que refletia as contradições pelas quais passou a política educacional brasileira.

O contexto do período envolvia alguns movimentos de profissionais da educação, além das reformas do ensino. Em 1924, um grupo de educadores com ideal renovador, dentre eles: Heitor Lira, José Augusto, Antônio Carneiro Leão, Venâncio

Filho, Everardo Backeuser, Delgado de Carvalho, reuniram-se no Rio de Janeiro e propuseram a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), cujo objetivo seria de conscientização do poder público e da classe dos educadores para com os problemas cruciais que a educação brasileira estava enfrentando e a necessidade de encontrar medidas concretas para solucionar a situação.

Embora em sua origem o grupo que fundou a ABE tivesse a intenção de formar um partido do ensino, esta instituição firmou-se como um órgão apolítico, destinado a congregiar todos os interessados na causa da educação, independente de doutrinas filosóficas ou religiosas ou de posições políticas (SAVIANI, 2013).

Tratava-se de amplo movimento de reforma cuja expressão mais típica ficou conhecida sob o nome de escolanovismo, ou Escola Nova. Esse movimento teve como ponto de partida a chamada Escola Tradicional²⁴, efetuando críticas a ela, esboçando uma nova maneira de interpretar a educação e ensaiando implantá-la, inicialmente por meio de experiências restritas e, posteriormente, defendendo sua generalização aos sistemas escolares (SAVIANI, 2008, p. 7).

O movimento renovador e a Associação Brasileira de Educação trabalharam muito próximas, sendo que a ABE serviu como uma espécie de centro representativo e divulgador desse movimento. Além disso, esse órgão promoveu conferências nacionais de educação, proporcionando um espaço aberto para debates e discussões relacionadas à problemática educacional.

Associado a esse processo começaram a surgir as reformas. Inicialmente, a nível estadual e posteriormente, em âmbito nacional. A primeira reforma foi a realizada por Sampaio Dória, em São Paulo, em 1920. Lourenço Filho empreendeu a segunda reforma, que ocorreu entre os anos de 1922/1923, no Ceará. Posteriormente, ocorreram as reformas no Rio Grande do Norte, 1925/1928, realizada por José Augusto; no Distrito Federal, elas acontecem em 1922/1926 e em Pernambuco, empreendidas em 1928, ambas realizadas por Carneiro Leão. Na sequência houve a reforma do Paraná, realizada em 1928, por Lysímaco da Costa; em Minas Gerais foram efetivadas entre os anos de 1927/1928 por Francisco Campos; a reforma no Distrito Federal acontece em 1928, por Fernando de Azevedo e a da Bahia, em 1928, realizada por Anísio Teixeira (ROMANELLI, 1986).

²⁴ Tradicional, pelos escolanovistas, era denominada toda a escolarização que, no Brasil se estendera do período imperial à Primeira República.

Embora as reformas refletissem um certo avanço das discussões educacionais, também apresentavam alguns problemas, dentre eles, destaca-se a falta de consistência teórica. Além disso, as primeiras reformas ocorreram, especificadamente, em alguns estados, ficando muito restritas às determinações do poder público local. Até esse momento ainda não havia uma iniciativa do governo, a nível nacional.

Foi a partir de 1930, que o Governo Provisório criou novos ministérios, dentre eles o Ministério da Educação e Saúde Pública. Francisco Campos foi indicado para ocupar a nova pasta. Ele havia sido integrante do movimento Escola Nova e havia dirigido, junto com Mário Casasanta, a Reforma da Instrução Pública em Minas Gerais, entre os anos de 1927 e 1928 (SAVIANI, 2013).

Durante os anos de 1931 e 1932, o então ministro da educação, baixou um conjunto de decretos, que ficaram conhecidos como Reforma Francisco Campos:

- a) Decreto n. 19.850, de 11 de abril de 1931: cria o Conselho Nacional de Educação;
- b) Decreto n. 19.851, de 11 de abril, de 1931: dispõe sobre a organização do Ensino Superior no Brasil e adota regime universitário;
- c) Decreto n. 19.852, de 11 de abril de 1931: dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro;
- d) Decreto n. 19.890, de 18 de abril, de 1931: dispõe sobre a organização do Ensino Secundário;
- e) Decreto n. 19.941, de 30 de abril, de 1931: que restabeleceu o Ensino Religioso nas escolas públicas;
- g) Decreto n. 20.158, de 30 de junho, de 1931: organiza o Ensino Comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências;
- h) Decreto n. 21.241, de 14 de abril, de 1932: consolida as disposições sobre o Ensino Secundário (SAVIANI, 2013, p. 195-196).

Com essas medidas o Governo passou a estabelecer diretrizes para a educação em todo o território brasileiro. Segundo Romanelli (1986), a estrutura do ensino existente até então não estava organizada à base de um sistema nacional. O que existia, eram sistemas estaduais, sem articulação com o sistema central, alheios a uma política nacional de educação. Além disso, até essa época, o Ensino Secundário não tinha uma organização digna de seu nome, porque era visto, na maioria do território, como um curso preparatório de caráter propedêutico.

Foi a Reforma Francisco Campos que deu estrutura orgânica ao Ensino Secundário, ao Ensino Comercial e ao Ensino Superior. Pela primeira vez uma reforma atingiu profundamente a estrutura do ensino e foi imposta em todo o território nacional. A partir desse momento o Estado assumiu, de modo mais objetivo, a responsabilidade da

educação nacional. A Reforma estabeleceu o currículo seriado, a frequência obrigatória, dois ciclos: fundamental e complementar e a exigência de habilitação neles para o ingresso no ensino superior. Os colégios secundários oficiais teriam que ser equiparados tomando como modelo o Colégio Pedro II. O corpo docente seria admitido de acordo com normas e passaria a ter registro no Ministério da Educação e Saúde Pública. Foi criada ainda a carreira de inspetor e organizou-se a estrutura do sistema de inspeção e equiparação das escolas.

Conforme mencionado anteriormente, a reforma do ensino secundário foi organizada pelo Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931 e consolidada pelo Decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932. De acordo com esse último documento, o ensino secundário, oficialmente reconhecido, seria ministrado no Colégio Pedro II e em estabelecimentos autorizados, mediante inspeção oficial. Esta etapa educacional compreenderia dois cursos seriados, o fundamental e o complementar. O curso fundamental com duração de 5 anos apresentava a seguinte seriação:

1ª série: Português - Francês - História da Civilização - Geografia - Matemática - Ciências físicas e naturais - Desenho - Música (canto orfeônico).

2ª série: Português - Francês - Inglês - História da Civilização - Geografia - Matemática - Ciências físicas e naturais - Desenho - Música (canto orfeônico).

3ª série: Português - Francês - Inglês - História da Civilização - Geografia - Matemática - Física - Química - História Natural - Desenho - Música (canto orfeônico).

4ª série: Português - Francês - Inglês - Latim - Alemão (facultativo) - História da Civilização - Geografia - Matemática - Física - Química - História Natural - Desenho.

5ª série: Português - Latim - Alemão (facultativo) - História da Civilização - Geografia - Matemática - Física - Química - História Natural - Desenho (BRASIL, 1932, p. 1).

A Reforma não restringia o currículo à apenas essas disciplinas. De acordo com o parágrafo único, do Art. 3º do Decreto n. 21.241, de 4 de abril de 1932, os estabelecimentos de ensino poderiam ministrar o ensino facultativo de outras disciplinas, desde que não fosse alterado o regime de horas semanais estabelecido.

O curso complementar, obrigatório para os candidatos que fossem se matricular em institutos de ensino superior, tinha duração de dois anos de estudos intensivos, associado a exercícios e trabalhos práticos individuais e compreendia as seguintes disciplinas:

Alemão ou Inglês, Latim, Literatura, Geografia, Geofísica e Cosmografia, História da Civilização, Matemática, Física, Química, História Natural, Biologia Geral, Higiene, Psicologia e Lógica, Sociologia, Noções de Economia e Estatística, História da Filosofia e Desenho (BRASIL, 1932, p. 1).

Para os candidatos ao curso de Direito, Medicina, Farmácia, Odontologia e aos cursos de Engenharia e Arquitetura, havia disciplinas específicas:

Ao curso jurídico eram obrigatórias as disciplinas: 1ª série: Latim - Literatura - História da Civilização - Noções de Economia e Estatística - Biologia Geral - Psicologia e Lógica. 2ª série: Latim - Literatura - Geografia - Higiene - Sociologia - História da Filosofia.

Aos cursos de medicina, farmácia e odontologia são disciplinas obrigatórias: 1ª série: Alemão ou Inglês - Matemática - Física - Química - História Natural - Psicologia e Lógica. 2ª série: Alemão ou Inglês - Física - Química - História Natural - Sociologia - Desenho.

Aos cursos de engenharia ou de arquitetura são disciplinas obrigatórias: 1ª. série: Matemática - Física - Química - História Natural - Geofísica e Cosmografia - Psicologia e Lógica. 2ª série: Matemática - Física - Química - História Natural - Sociologia - Desenho (BRASIL, 1932, p. 1).

Além dessas disciplinas, os exercícios de Educação Física eram obrigatórios em todas as classes do ensino secundário. Os programas e as instruções sobre os métodos de ensino, passavam por revisão a cada três anos e seriam expedidos pelo Ministério da Educação e Saúde Pública. A revisão seria feita por uma comissão designada pelo Ministro da Educação e a essa comissão seriam remetidas as propostas elaboradas pela Congregação do Colégio Pedro II.

O curso complementar era organizado no Colégio Pedro II e de acordo com a autorização do Conselho Nacional de Educação, mediante inspeção especial em estabelecimentos de ensino secundário equiparados ou livres. Para matricular-se em algum estabelecimento de ensino secundário, o aluno deveria prestar exame admissional.

Os alunos do ensino secundário deveriam ter frequência de no mínimo de 75% do total de aulas obrigatórias em cada série. Durante o ano letivo, passariam por três tipos de avaliações: arguições, trabalhos práticos e provas escritas, sendo que mensalmente, seriam avaliados, por arguição ou trabalhos práticos. O sistema de avaliação era muito rígido e exigente e a quantidade de provas e exames exagerada:

A nota final seria a média das notas mensais de arguição, das provas parciais e do exame final de cada disciplina. Isso tudo equivalia, a aproximadamente, para o ano todo, 80 arguições ou provas mensais, 40 provas parciais e 10 provas finais, num total de 130 provas e exames, o que, durante o período letivo, equivaleria a, pelo menos, 1 prova a cada

dois dias de aula. Vê-se, portanto, que não se tratava de um sistema de ensino, mas de um sistema de provas e exames. E é evidente que o aluno que conseguisse varar ileso o sistema, ao longo dos seus 5 ou 7 anos de duração era realmente privilegiado (ROMANELLI, 1986, p. 139).

Por ser um documento que buscava controlar a educação nacional, a aplicação de um modelo de avaliação muito rígido e a utilização do mesmo currículo e programa a ser estabelecido em todo o território brasileiro, cujo contexto regional caracterizava-se pela desigualdade, limitava a sua funcionalidade, uma vez que a eficiência do sistema educacional não ocorreria da mesma forma, por exemplo, na capital de São Paulo, assim como no interior do Amazonas.

A Reforma Francisco Campos efetivamente organizou o ensino até então vigente, proporcionando inovação ao sistema escolar. Contudo, o ensino primário, o normal e alguns ramos do ensino profissional ficaram a margem da reforma. Além disso, a reforma também não estabeleceu articulação entre os vários ramos do ensino médio, porque ao priorizar o ensino secundário e comercial, acabou criando barreiras que impossibilitaram a transferência de um para outro. Embora o contexto fosse de desenvolvimento industrial, não priorizou o ensino profissional, que era a grande demanda social de educação naquele período histórico.

Neste contexto, os líderes do movimento de renovação da educação nacional, que ficaram conhecidos como escolanovistas, resolveram tornar público os seus princípios, por meio de um documento conhecido por Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932. Esse documento foi elaborado por Fernando de Azevedo e assinado por outros vinte e seis educadores que faziam parte do movimento de renovação da educação no Brasil.

Enfatizando a reconstrução educacional no país, o documento endereçado ao povo e ao governo, afirmava inicialmente que “Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobrepõe em importância e gravidade a da educação” (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 1984, p. 407). Para os reformadores, nem mesmo as questões econômicas poderiam superar a primazia da questão educacional, porque:

Se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção sem o preparo intensivo das forças culturais (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 1984, p. 407).

De acordo com Saviani (2013), a referida citação era uma fundamentação conceitual dos reformadores, que se seguia de uma justificativa histórica, a qual afirmava

que, no decorrer dos 43 anos do regime republicano no país, as reformas econômicas e educacionais sempre estiveram dissociadas.

Para os reformadores a causa principal dessa situação estaria na falta de determinação dos fins da educação (aspecto filosófico e social) e na aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos aos problemas educacionais, ou seja, na falta de caráter científico e filosófico à resolução dos problemas administrativos escolares. De acordo com o movimento renovador, havia um empirismo grosseiro que presidia ao estudo dos problemas pedagógicos, o qual tinha suas origens na ausência de formação acadêmica. Para Romanelli (1986) o Manifesto objetivava dar uma direção mais firme ao movimento renovador, demonstrando oposição ao empirismo das reformas parciais e apoiando a Reforma de Francisco Campos.

De acordo com o Manifesto, a finalidade da educação repousava em torno de uma concepção de vida e refletia a filosofia de cada época. Para os reformadores a nova educação deveria ser uma “reação categórica, intencional e sistemática contra velha estrutura do serviço educacional” (MANIFESTO, 1984, p. 411), considerada artificial e verbalista e que se encontrava ultrapassada. A nova educação deveria desprender-se dos interesses de classe, a quem servia e assumir um caráter biológico, reconhecendo a todo indivíduo o direito à educação. Deveria assumir uma feição mais humana. Ter a função social.

Partindo da compreensão de que a educação era um problema de âmbito social e propondo a utilização do método científico aos estudos desses problemas, os renovadores apresentaram um novo modelo de educação “transferindo para criança e para o respeito de sua personalidade o eixo da escola e o centro da gravidade do problema da educação” (MANIFESTO, 1984, p. 416). Nesta perspectiva, a prática pedagógica teria como ponto de partida os interesses e as necessidades das crianças:

Em lugar de classes confinadas e professores que dominavam as grandes áreas do conhecimento, revelando-se capazes de colocar os alunos em contato com os grandes textos que eram tomados como modelos a serem imitados e progressivamente assimilado pelos alunos, a escola deveria agrupar os alunos segundo áreas de interesses. O professor agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem, cuja iniciativa principal caberia aos alunos. Tal aprendizagem seria decorrente do ambiente estimulante e da relação viva que se estabeleceria entre os alunos e entre estes e o professor (SAVIANI, 2013, p. 8).

Para realizar as mudanças almeçadas, o Manifesto fez reivindicações a começar pelo Estado, inicialmente defendendo a escola pública:

O direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação na variedade de seus grãos e manifestações, como uma função eminentemente pública que ele é chamado a realizar (MANIFESTO, 1984, p. 412).

Para os reformadores, seria papel do Estado organizar os meios de tornar efetivo um plano geral de educação que tornasse a escola acessível a todos, sem distinção de classes. Preconizava-se o princípio de escola única. Tratava-se de uma escola oficial em que todas as crianças, em idade entre 7 e 15 anos tivessem asseguradas educação pública, comum e igual para todos.

Assumindo sua posição política, o Manifesto afirmava que o Estado não poderia impedir a organização de escolas privadas destinadas às classes mais privilegiadas, no entanto, seria dever indeclinável do Estado não admitir, dentro do seu sistema escolar, quaisquer classes ou escolas, em que somente tivesse acesso, uma pequena minoria por privilégio econômico.

Neste sentido, a escola única deveria ser laica, gratuita e obrigatória. Segundo o Manifesto, a laicidade colocaria o ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas. A gratuidade, compreendida como princípio igualitário, asseguraria a educação acessível a todos e a obrigatoriedade, vinculada à gratuidade e que até aquele momento histórico ainda não tinha saído da teoria, deveria ser compreendida como uma extensão progressiva até a idade conciliável com o trabalho. O documento defendia ainda a coeducação, o direito de ambos os sexos às mesmas oportunidades, em que a ação pedagógica deveria considerar as diferenças psicológicas e não a diferença entre os gêneros.

Completando as reivindicações, o Manifesto pleiteava maior autonomia para a função educativa, por meio de sua unidade, defendendo que se a educação se propunha a desenvolver ao máximo a capacidade do educando, deveria ser considerada única. Priorizava-se o princípio unificador que modificaria a estrutura e a organização dos elementos constitutivos do ensino e dos sistemas escolares. Esse processo não poderia admitir interferência externa, pois estas teriam finalidades adversas ao ensino, daí a importância da autonomia.

Para os reformadores, a unidade não significava uniformidade, mas multiplicidade. Não seria na centralização, mas na aplicação de uma doutrina federativa

e descentralizadora que deveria ser desenvolvido um projeto metódico e coordenado, com um plano comum e eficiente de extensão da educação.

Neste contexto o Manifesto propôs um plano de reconstrução educacional que buscava corrigir a falta de continuidade e articulação do sistema escolar, até então vigente. Para eles:

O divórcio entre o ensino primário e o profissional e o ensino secundário e superior, vai concorrendo para que se estabeleçam no Brasil dois sistemas escolares paralelos, fechados em compartimentos estanques e incomunicáveis, diferentes nos seus objetivos culturais e sociais, e, por isso mesmo, instrumentos de estratificação social (MANIFESTO, 1984, p. 417).

A pré-escola e a escola primária deveriam estar articuladas ao ensino secundário, que daria acesso ao ensino superior. Este, segundo o conceito moderno de universidade deveria ser organizado de modo que pudesse desempenhar a tripla função de investigação, transmissão do conhecimento, por meio do ensino e extensão da ciência, em síntese, pesquisa e extensão.

Para os reformadores, a universidade que se encontrava no ápice de todas as instituições educativas e que estaria destinada à formação de “elites de pensadores, sábios, cientistas, técnicos, educadores, de que a sociedade precisa para o estudo e solução de suas questões científicas, morais, intelectuais, políticas e econômicas” (MANIFESTO, 1984, p. 420 - 421) deveria incluir, evidentemente a formação dos professores de todas as fases educativas.

De modo inovador para a época, o Manifesto tratou a educação como um problema social. As reivindicações pela escola pública, gratuita, obrigatória e laica foram resultantes das exigências das novas classes sociais que emergiram com o desenvolvimento urbano-industrial. Suas propostas de mudanças estavam alinhadas às necessidades daquele período e buscavam tentar reduzir a defasagem entre o desenvolvimento urbano-industrial e a educação.

Com o estabelecimento do Estado Novo, em 1937, as lutas ideológicas em torno dos problemas educacionais se colocaram num contexto ditatorial. A Constituição de 1937, outorgada pelo Estado Novo, alterou significativamente o dever do Estado com a educação. De acordo com o Art. 125:

A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira

principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular (BRASIL, 1937, p. 1).

Complementando, o Art. 129 afirmava que:

A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais (BRASIL, 1937, p.1).

Observa-se pela citação que a Constituição Federal de 1937 assegurou ao Estado uma ação supletiva. O Dever do Estado para com a Educação, garantido pela Constituição Federal de 1934, cedeu lugar a uma participação limitada e descompromissada do Estado para com a Educação. A partir de 1942, por iniciativa de Gustavo Capanema começaram a ser realizadas reformas em alguns níveis de ensino. Essas reformas ficaram conhecidas como Leis Orgânicas do Ensino, envolvendo todos os níveis do ensino primário e do ensino médio e foram decretadas entre os anos de 1942 e 1946. A Reforma Capanema foi baixada por meio de oito Decretos-Leis:

Decreto-Lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que criou o SENAI;
Decreto-Lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942: Lei Orgânica do Ensino Industrial;
Decreto-Lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942: Lei orgânica do Ensino Secundário;
Decreto-Lei n.6.141, de 28 de dezembro de 1943: Lei Orgânica do Ensino Comercial;
Decreto-Lei n. 8.529, de 2 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino primário;
Decreto-Lei n. 8.530, de janeiro de 1946: Lei orgânica do Ensino Normal;
Decreto-Lei n. 8.621, de 10 de janeiro de 1946: Que criou o SENAC;
Decreto-Lei n. 9.613, de 20 de agosto de 1946: Lei Orgânica do Ensino Agrícola (SAVIANI, 2013, p. 269).

Entre os vários decretos propostos pelo Poder Executivo, a preocupação neste trabalho será mostrar como foi reformado o ensino secundário. De acordo com o Decreto-Lei n. 4.244 de 9 de abril de 1942, deveriam ser observadas as seguintes finalidades do ensino secundário:

- 1) Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes.
- 2) Acentuar a elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística.
- 3) Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial (BRASIL, 1942, p.1).

O ensino secundário seria ministrado em dois ciclos. O ginásial com duração de quatro anos, objetivando oferecer elementos fundamentais do ensino secundário e o curso clássico ou científico, cada qual com duração de três anos, tendo como finalidade a consolidação e o aprofundamento do ensino ministrado no colegial. O curso clássico, cuja formação voltava-se para as humanidades, conhecimento de filosofia e letras antigas e o científico, com formação de âmbito científico.

O curso ginásial teria treze disciplinas distribuídas em quatro séries:

Primeira série: 1) Português. 2) Latim. 3) Francês. 4) Matemática. 5) História geral. 6) Geografia geral. 7) Trabalhos manuais. 8) Desenho. 9) Canto orfeônico.

Segunda série: 1) Português. 2) Latim. 3) Francês. 4) Inglês. 5) Matemática. 6) História geral. 7) Geografia geral. 8) Trabalhos manuais. 9) Desenho. 10) Canto orfeônico.

Terceira série: 1) Português. 2) Latim. 3) Francês. 4) Inglês. 5) Matemática. 6) Ciências naturais. 7) História do Brasil. 8) Geografia do Brasil. 9) Desenho. 10) Canto orfeônico.

Quarta série: 1) Português. 2) Latim. 3) Francês. 4) Inglês. 5) Matemática. 6) Ciências naturais. 7) História do Brasil. 8) Geografia do Brasil. 9) Desenho. 10) Canto orfeônico (BRASIL, 1942, p.1).

O curso clássico e científico era composto por dezesseis disciplinas, distribuídas em três séries. As disciplinas constituintes do curso clássico estavam assim organizadas:

Primeira série: 1) Português. 2) Latim. 3) Grego. 4) Francês ou inglês. 5) Espanhol. 6) Matemática. 7) História geral. 8) Geografia geral.

Segunda série: 1) Português. 2) Latim. 3) Grego. 4) Francês ou inglês. 5) Espanhol. 6) Matemática. 7) Física. 8) Química. 9) História geral. 10) Geografia geral.

Terceira série: 1) Português. 2) Latim. 3) Grego. 4) Matemática. 5) Física. 6) Química. 7) Biologia. 8) História do Brasil. 9) Geografia do Brasil. 10) Filosofia (BRASIL, 1942, p. 1).

As disciplinas do curso científico dispunham-se do seguinte modo:

Primeira série: 1) Português. 2) Francês. 3) Inglês. 4) Espanhol. 5) Matemática. 6) Física. 7) Química. 8) História Geral. 9) Geografia Geral. 10) Desenho.

Segunda série: 1) Português. 2) Francês. 3) Inglês. 4) Matemática. 5) Física. 6) Química. 7) Biologia. 8) História Geral. 9) Geografia Geral. 10) Desenho.

Terceira série: 1) Português. 2) Matemática. 3) Física. 4) Química. 5) Biologia. 6) História do Brasil. 7) Geografia do Brasil. 8) Filosofia. 9) Desenho (BRASIL, 1942, p. 1).

Disciplinas como o Latim e o Grego seriam ministradas somente no curso clássico, enquanto o Desenho, apenas no científico. Para cada disciplina, havia um tipo

de sumário da matéria, além de diretrizes essenciais que orientaram a organização do trabalho didático. Estes direcionamentos estavam disponíveis nos Programas Oficiais, que deveriam ser elaborados por uma comissão designada pelo Ministério da Educação.

A avaliação seria feita por meio de provas e de exames com atribuição de notas, de zero a dez. Para cada disciplina haveria prova parcial na qual seriam cobrados os conteúdos trabalhados até uma semana antes da data marcada e, prova final, sobre toda matéria ensinada na série. A prova final seria realizada oralmente perante uma banca examinadora. Para registros dessas avaliações, cada aluno teria uma caderneta, onde seria lançado, seu histórico escolar, constando sua frequência, suas avaliações, exames, até a conclusão dos estudos.

O ano escolar era dividido em dois períodos, intercalados por dois períodos de férias: “a) períodos letivos, de 15 de março a 15 de junho, e de 1 de julho a 15 de dezembro; b) períodos de férias, de 15 de dezembro a 14 de março e de 16 a 30 de junho” (BRASIL, 1942, p. 1).

A admissão ao curso secundário implicava em algumas exigências. Dentre elas, que o aluno devia apresentar prova de não ser portador de doença contagiosa e de estar vacinado. O candidato ao curso ginásial deveria ter onze anos completos até o dia 31 de julho do ano corrente, ter sido aprovado no curso primário, além de ser aprovado em exame de admissão. Para finalizar, de acordo com o Decreto n. 4.244/1942, o ensino secundário devia manter ligação com as outras modalidades de ensino. Segundo o documento, o ginásial estaria articulado ao ensino primário, permitindo ao aluno a progressão dele para o ensino ginásial e ainda, teria como objetivo o preparo dos alunos fornecendo conhecimentos básicos que possibilitassem a continuidade para os cursos de segundo grau.

Pela sua importância e pela sua relação com o ensino secundário, além de ser a única etapa da escolarização mantida pelo Estado e que deveria ser oferecida para todos, o Decreto n. 8.529, de 2 de janeiro de 1946, estabeleceu a Lei Orgânica do Ensino Primário, cujas finalidades envolviam a iniciação cultural que conduzisse o aluno ao conhecimento nacional e as virtudes morais e cívicas, oferecendo às crianças de sete a doze anos condições de equilibrada formação e desenvolvimento da personalidade, elevando o nível de conhecimento considerados úteis à vida familiar, à defesa da saúde e à iniciação ao trabalho.

O ensino primário apresentava duas categorias: o primário fundamental, destinado às crianças de sete a doze anos, ministrados em dois cursos sucessivos, o

elementar e o complementar e o primário supletivo, destinado a adolescente e adultos, tendo um só curso, o supletivo. A articulação dessa etapa de ensino com as outras modalidades ocorriam da seguinte maneira:

O curso primário elementar com os cursos de artesanato e com os de aprendizagem industrial e agrícola.

O curso primário complementar com os cursos ginásial, industrial, agrícola e de formação de regentes de ensino elementar.

O curso supletivo com os cursos de aprendizagem agrícola e industrial e com os de artesanato, em geral (BRASIL, 1943, p. 1).

A Pré-escola teve articulação com curso primário elementar, com quatro anos de estudos e compreendia sete disciplinas: Leitura e Linguagem Oral e Escrita; Iniciação Matemática; Geografia e História do Brasil; Conhecimentos Gerais Aplicados à Vida Social, à Educação para Saúde e ao Trabalho; Desenho e Trabalhos Manuais; Canto Orfeônico; Educação Física.

O curso primário complementar tinha duração de um ano e envolvia nove disciplinas e atividades educativas: Leitura e Linguagem Oral e Escrita; Aritmética e Geometria; Geografia e História do Brasil e Noções de Geografia Geral e História da América; Ciências Naturais e Higiene; Conhecimentos das Atividades Econômicas da Região; Desenho, Trabalhos Manuais e Práticas Educativas referentes às Atividades Econômicas da Região; Canto Orfeônico; Educação Física. Além disso, as mulheres ainda deveriam aprender noções de economia doméstica e puericultura.

O curso supletivo tinha duração de dois anos, destinado a adolescentes e adultos e abrangeria seis disciplinas: Leitura e Linguagem Oral e Escrita; Aritmética e Geometria; Geografia e História do Brasil; Ciências Naturais e Higiene; Noções de Direito Usual; Desenho. Para matricular-se no curso supletivo o aluno deveria ter no mínimo treze anos.

Este decreto estabelecia a obrigatoriedade do ensino primário elementar a todas as crianças com idade entre sete e doze anos, além de sua gratuidade, contudo não excluía a prática de organização, paralela, de caixas escolares pelos responsáveis dos alunos. Para ser admitido na primeira série do curso primário, o aluno deveria ter sete anos de idade ou a completar até o dia 1 de junho do ano letivo matriculado. A matrícula nas demais séries dependeriam da aprovação na série anterior. Os alunos eram avaliados por meio de exercícios e exames com atribuição de nota de zero a cem.

Esta modalidade de ensino deveria ser ministrada pelo poder público, sendo livre à iniciativa privada e deveria ser fornecido em estabelecimentos públicos ou privados, formando em cada estado, um único sistema escolar. Os estabelecimentos do ensino

primário eram caracterizados por designações especiais, de acordo com fornecimento dos cursos ministrados:

- I. Escola Isolada (E.I.), quando possua uma só turma de alunos, entregue a um só docente.
- II. Escola Reunidas (E. R.), quando houver de duas a quatro turmas de alunos e número correspondente de professores.
- III. Grupo Escolar (G. E.), quando possua cinco ou mais turmas de alunos e número igual ou superior de docentes.
- IV. Escola Supletiva (E. S.), quando ministre ensino supletivo, qualquer que seja o número de turmas de alunos e de professores (BRASIL, 1946, p. 1).

Registra-se que as escolas isoladas e as escolas reunidas só poderiam oferecer o curso elementar. Os grupos escolares deveriam ministrar o curso elementar e o curso complementar. As escolas supletivas não estavam aptas a ministrar o curso elementar e o curso complementar, apenas o curso supletivo. De acordo com Romanelli (1986), a organização do ensino primário supletivo contribuiu efetivamente para a diminuição do analfabetismo, sendo um dos pontos positivos da Lei Orgânica do Ensino Primário.

Para a iniciativa privada, os estabelecimentos que oferecessem ensino primário, independentemente do número de alunos e docentes, receberam denominações de “Curso Elementar; Curso Complementar; Curso Supletivo” (BRASIL, 1946, p. 1). Para efeito de estudos e planejamentos seriam acrescentados a esses nomes qualitativos como urbano, distrital, rural. Nesta apresentação das Leis Orgânicas sobre os ensinos secundário e primário, decretadas entre os anos de 1942 e 1946, se revela que a legislação buscou tratar cada modalidade do ensino de forma isolada, não estabelecendo uma diretriz geral para o sistema educacional brasileiro com normas comuns entre cada ramo do ensino.

Foi a Constituição de 1946, que estabeleceu que deveria ficar ao encargo do Governo Federal legislar sobre a educação nacional. A Carta Magna dedicou um capítulo para tratar da educação e da cultura. Segundo o Título IV, Capítulo II, Art. 166, a educação era considerada direito de todos, podendo ser oferecida no lar e na escola e deveria ser inspirada nos princípios de liberdade e solidariedade humana. Além disso, a legislação deveria adotar os princípios:

- I - o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;
- II - o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos;
- III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes;

IV - as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores;

V - o ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável;

VI - para o provimento das cátedras, no ensino secundário oficial e no superior oficial ou livre, exigir-se-á concurso de títulos e provas. Aos professores, admitidos por concurso de títulos e provas, será assegurada a vitaliciedade;

VII - é garantida a liberdade de cátedra (BRASIL, 1946, p. 1).

Observa-se que a partir deste momento, a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino passaram a ser asseguradas por lei. O documento garantiu ainda que a União deveria dedicar dez por cento de seu orçamento para educação e os estados, o Distrito Federal e os municípios deveriam aplicar vinte por cento de seus orçamentos para o desenvolvimento do ensino.

De acordo com Romanelli (1986), a Constituição de 1946 foi um documento de inspiração ideológica liberal democrática. Por inspiração desse documento, o então ministro da educação Clemente Mariani formou uma comissão constituída por educadores, a qual deveria elaborar e propor um projeto de reforma geral da educação. Lourenço Filho liderou essa comissão. Para que o projeto fosse melhor articulado, foram criadas três subcomissões: a Comissão do Ensino Primário, a Comissão do Ensino Médio e a Comissão do Ensino Superior.

Em 1948 o projeto foi encaminhado à Câmara, sendo que de novembro desse ano até a promulgação da Lei nº 4.024, em dezembro de 1961, ocorreram muitos embates ideológicos:

Notam-se, portanto, dois períodos nos debates em torno da reforma do ensino: um primeiro mais prolongado, que vai de 1948, quando foi apresentado o anteprojeto primitivo, até 1958; um segundo período começa aí e termina com a votação da Lei, em 1961 (ROMANELLI, 1986, p. 172).

O principal dilema dos debates girava em torno da questão da organização dos sistemas de ensino. O projeto primitivo preconizava descentralização que, por sua vez encontrava oposição, principalmente de Gustavo Capanema, que entendia que a União deveria ter o controle do ensino. O primeiro projeto, elaborado pela comissão do ministro Clemente Mariani, estava bem articulado à Constituição. O texto propunha a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário, regulamentava como deveria ser cumprida essa

exigência, estabelecendo a responsabilidade dos pais e do Estado com essa tarefa, além de determinar condições para que os princípios de liberdade e solidariedade fossem desenvolvidos. O projeto ainda recomendava a criação do Conselho Nacional de Educação, cuja função seria assessorar o ministro da educação, sendo que o Ministério da Educação deveria dar cumprimento as responsabilidades da União em relação ao ensino.

Além disso, o projeto propôs o exame de Estado para conclusão de cursos, garantia autonomia administrativa, didática e financeira às universidades, estabelecia as regras para o processo seletivo de docentes por meio de concursos de provas e títulos, determinava a fiscalização pelo poder público das escolas privadas, aprovou a criação do Colégio Universitário e uniformizou a organização do ensino profissional.

Este projeto não encontrou consenso entre os governantes e acabou sendo substituído. Três substitutos foram propostos pelo deputado Carlos Lacerda. O primeiro, também provocou intensos debates em torno da liberdade do ensino, contudo não teve prosseguimento. A segunda proposta, enviada em 1958, não entrou em discussão. O terceiro projeto, apresentado em 1959, entrou na pauta dos debates reafirmando a liberdade do ensino, entretanto, o foco principal da discussão girava em torno do direito de qualquer iniciativa em oferecer o ensino, especialmente a iniciativa privada.

O projeto defendia que a educação era direito inalienável e imprescritível da família, que a escola seria um prolongamento desta e que, para desobrigar a família de educar seus respectivos filhos, o Estado deveria fornecer recursos técnicos e financeiros à iniciativa privada. Na realidade, o que estava em jogo não era o direito da família em educar, mas, a reivindicação de recursos ao Estado em favor da família, para favorecer a educação privada.

Outro elemento desta proposta que merece atenção, se refere a defesa do direito paterno em prover a educação dos filhos e dos particulares, de comunicarem a outros os seus conhecimentos. Além disso, o Estado deveria conceder igualdade de condições para oferta do ensino tanto às escolas oficiais como às escolas particulares. Justificava-se este discurso com a suposição de que o Estado queria ter o monopólio do ensino nacional.

A oposição da iniciativa privada ao ensino oficial buscava amparo na vinculação aos direitos da família, colocando-os como embasamento de suas reivindicações. Ressalta-se que esse projeto dedicou quinze artigos para tratar do ensino secundário e outros quinze para tratar como o Estado deveria destinar os recursos a estabelecimentos de ensino particular e apenas três artigos para discutir o ensino superior. Ora, basta lembrar que o ensino secundário era prioridade e preferência da iniciativa privada.

Os longos e intensos debates em torno das Diretrizes e Bases da Educação envolviam o próprio destino da escola pública. Diante desse cenário, surgiu um amplo movimento de defesa da escola pública liderado por educadores que fizeram parte do movimento dos pioneiros da educação. Juntaram-se a eles, profissionais de diversas áreas, intelectuais, estudantes e lideranças sindicais. A Universidade de São Paulo (USP), foi a sede e o centro divulgador. Dentre os professores que se sobressaíram nesta campanha destacam-se Florestan Fernandes, Fernando de Azevedo, Almeida Junior, Carlos Mascaro, João Villa Lobos, Fernando Henrique Cardoso, Laerte Ramos de Carvalho, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, dentre outros.

Esse grupo elaborou um substituto dessa proposta, que foi levado à Câmara pelo deputado Celso Brant. Esse novo projeto assemelhava-se ao projeto primitivo. Diante dessa situação, a Comissão de Educação e Cultura da Câmara resolveu criar uma subcomissão para analisar os dois substitutos e elaborar um projeto final. A subcomissão foi constituída pelos deputados Aderbal Jurema, Manoel de Almeida, Dirceu Cardoso, San Tiago Dantas, Paulo Freire, Carlos Lacerda e Lauro Cruz, os quais elaboraram o projeto que passou por aprovação da Comissão de Educação e Cultura da Câmara e pela Câmara dos Deputados, em 1960.

O projeto elaborado pela subcomissão manteve a estrutura do projeto de Carlos Lacerda, sustentando principalmente, os fundamentos no direito da família e o favorecimento da escola privada. O período histórico até a aprovação do projeto foi marcado pelo ápice das discussões e debates. A luta ideológica tinha de um lado, os educadores que lutavam em defesa do Estado assumir seu papel em relação à educação e garantir a sobrevivência da escola pública e de outro lado, os católicos associados aos proprietários de escolas particulares defendendo o direito da família e opondo-se ao monopólio do Estado.

Tratava-se da antiga luta entre católicos e progressistas e que naquele momento, voltava à tona com uma investida da liderança conservadora contra a ação do Estado. Entretanto, subjacente à luta pela liberdade do ensino estava o interesse da igreja em exercer, exclusivamente, a ação educativa. Contudo, o direito à iniciativa privada em ministrar o ensino já era garantido pela Constituição Federal de 1946. Além disso, o Estado não poderia assumir o monopólio do ensino, principalmente, por falta de recursos.

O ensino público era visto como um ameaça pela classe dominante. A sua obrigatoriedade e gratuidade possibilitavam à população trabalhadora condições

espirituais para o acesso a uma efetiva participação na vida econômica e política do país, daí a preocupação e o temor com a democratização do ensino.

Na eminência do projeto se transformar em lei, os progressistas organizaram intensos debates em escolas e conferências públicas. Esse movimento resultou na elaboração e publicação do segundo Manifesto dos Educadores, que além de reafirmar os princípios da Escola Nova, buscou tratar da questão social da educação, do papel do Estado com a democracia e da urgente necessidade do Estado assegurar a sobrevivência da escola pública e de garanti-la a todos.

Neste contexto, o projeto foi transformado na Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixou a Lei das Diretrizes de Bases da Educação Nacional. O então Presidente da República João Goulart, vetou alguns dispositivos que necessitaram ser reformulados e de conseqüente aprovação posterior pelo Congresso. Esta lei foi considerada um avanço na luta pela reforma da educação nacional e teve receptividade variada, desde grande empolgação dos que compreendiam que a Lei seria uma libertação para a educação, até posicionamento de reserva por parte daqueles que tentavam confrontá-la.

De acordo com o Art. 1º da Lei, a educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tinha como finalidade:

- 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 dos homens;
- 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) preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades de vencer as dificuldades do meio;
- f) preservação e expansão do patrimônio cultural;
- g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como qualquer preconceito de classe ou de raça (BRASIL, 1961, p. 1).

Constata-se que os nove incisos do Art. 1º da Lei discorriam sobre a importância do desenvolvimento integral do educando, assim como o seu preparo para o exercício da cidadania. Como previsto no projeto da Lei, o Art. 2º legalizou os interesses da iniciativa privada em estabelecer, que a educação seria direito de todos e deveria ser ministrada no lar e na escola, afirmação ratificada pelo Parágrafo único: “À família cabe escolher o gênero de educação que deve dar a seus filhos” (BRASIL, 1961, p. 1). Além disso, o Art.

3º assegurava o direito à educação pela obrigação do Estado em fornecer recursos indispensáveis à família e validava a liberdade da iniciativa particular em ministrar o ensino em todos os graus.

A Lei manteve a obrigatoriedade do ensino primário a todas as crianças a partir dos sete anos de idade (Art. 27), mantendo a estrutura de quatro séries anuais (Art. 26). De acordo com o Parágrafo Único do referido Artigo, este período poderia ser ampliado acrescentando-se mais dois anos, nos quais poderiam ser ministradas técnicas de artes aplicadas. O mesmo observou-se em relação à educação de grau médio, destinada a formação de adolescentes. A lei manteve, a estrutura do ensino médio organizada em dois ciclos, o ginásial e o colegial, sustentando a permanência dos cursos secundários técnicos e de formação de professores para o ensino pré-primário e primário (Artigos 33 e 34). O tempo de duração do ensino secundário também foi mantido. Conforme o Art. 44, § 1º, o curso ginásial permanecia com quatro anos e o curso colegial com três anos.

Dentre as características que marcaram a Lei nº 4.024/1961, destacam-se a regulamentação do Conselho Nacional de Educação e por suas Câmaras (Art. 6º, § 1º), Câmara de Educação Básica e Câmara de Educação Superior (Art. 7º) que teriam atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento do Ministério de Estado da Educação e do Desporto. Além deles, destacam-se a regulamentação dos Conselhos Estaduais de Educação. A Lei também trouxe uma certa descentralização do ensino ao estabelecer, de acordo com Art. 11, que a União, os estados e o Distrito Federal organizariam seus sistemas de ensino e ainda, permitiu flexibilidade dos currículos (Art. 12).

Dentre outros aspectos relevantes que permearam a Lei, registra-se que em relação aos recursos destinados à educação, previa a Lei, segundo o Artigo 92, que a União aplicaria, 12% e os estados 20%, no mínimo, das receitas de seus impostos para o desenvolvimento do ensino. Finalizando, a Lei fixou, de acordo com o Título XIII, Disposições Gerais e Transitórias, que o Ensino Religioso constituía disciplina nas escolas oficiais e seria de matrícula facultativa.

Os elementos aqui apresentados sobre os debates políticos que envolveram a educação no Brasil entre os anos 1930 a 1960 revelam os encaminhamentos dados à política educacional no país. Constata-se que foi dado grande relevo à educação que, conforme se acredita à época, seria essencial para a formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico da nação. Neste contexto, se inseriam os educadores, tanto aqueles que estavam na linha de frente da educação primária e secundária, como aqueles

que preparavam os professores para esses dois graus de ensino, preparando também os instrumentos didáticos para subsidiar o trabalho didático. Nesta última posição, encontrava-se Aroldo de Azevedo.

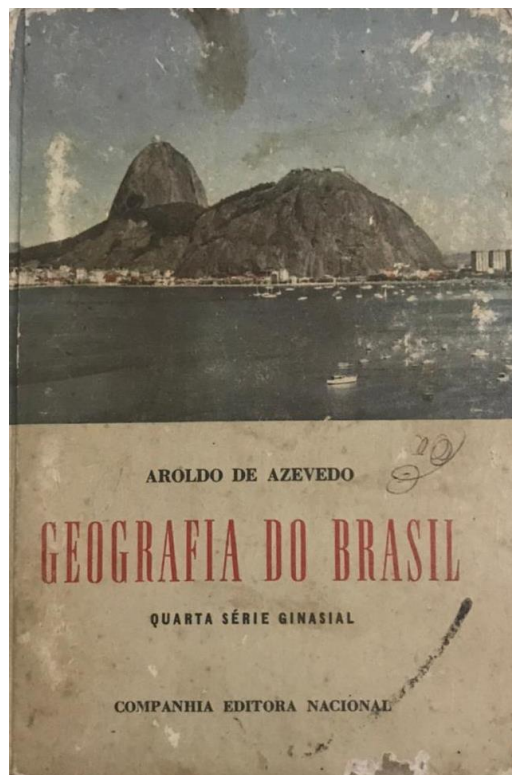
2.2 *Geografia do Brasil* (1962): O compêndio de Aroldo de Azevedo em análise

Inicialmente, destacam-se alguns elementos pontuais gráficos da obra. O compêndio *Geografia do Brasil: As Regiões Geográficas* (1962)²⁵ possui acabamento em brochura, tamanho de 19 cm de altura e 13 cm de largura, capa dura e páginas de papel com gramatura fina. A obra possui 253 páginas. Sua primeira edição foi publicada em 1951, sendo que a edição analisada é a 95ª (atualizada), destinada à quarta série ginásial, publicada pela Companhia Editora Nacional.

A capa do compêndio traz uma foto do Morro do Pão de Açúcar, no Rio de Janeiro/RJ, Brasil, conforme Figura 1. Na falsa folha de rosto, aparece o título da obra e a indicação do nível de ensino: quarta série ginásial. No verso dessa falsa folha de rosto encontra-se a informação de que a obra está em concordância com os novos programas, conforme a Portaria nº 966, de 02 de outubro de 1951 e a Portaria nº 1.045, de 14 de dezembro de 1951. Traz ainda a informação de direitos autorais, o número do exemplar - Nº 4144, ano de publicação (1962), editora: Companhia Editora Nacional e a cidade, São Paulo, Brasil.

²⁵ O subtítulo do compêndio aparece nos elementos pré-textuais, mais especificadamente na folha de rosto ou frontispício, onde efetivamente se faz a apresentação essencial do livro: nome literário do autor, título e subtítulo, nome do tradutor, compilador (se necessário), número do volume, número da edição, imprensa (informações sobre o impressor ou editor comercial, cidade e ano da impressão), mas daqui para frente, será utilizada apenas o título que aparece na capa do compêndio: *Geografia do Brasil* (1962).

Figura 1- Capa do compêndio Geografia do Brasil (1962)



Fonte: AZEVEDO (1962)

Nesta edição, o autor alinha o conteúdo do compêndio à Portaria nº 1.405, de 14/12/1951, que estabelecia o Programa de Geografia do Brasil, para a referida série. Tal programa determinava que a quarta série ginasial, deveria estudar a Divisão Regional do Brasil, partindo de dois elementos: 1) Conceito de região natural; 2) As regiões brasileiras: Região Norte; Região Nordeste; Região Leste; Região Sul; Região Centro-Oeste. De cada uma das regiões deviam ser realizados estudos que abordassem: a) descrição física; b) povoamento; c) divisão de estados; d) cidades; e) vida cultural; f) recursos econômicos; g) circulação.

No ensino ginasial, os conteúdos de Geografia eram prescritos pela Portaria nº 966, de 02 de outubro de 1951, e pela Portaria nº 1.045, de 14 de dezembro de 1951. Por isso, os textos escolares adotados nesse período histórico, apresentavam em suas primeiras páginas a referência a estas Portarias, além da descrição do Programa Curricular Oficial a ser lecionado em cada série. Os autores seguiam com fidelidade tal prescrição.

De acordo com Alves e Centeno (2015), que analisaram os compêndios de História do Brasil no Colégio Pedro II, entre o Império e primeira metade do século XX, os compêndios de História utilizados tanto nessa instituição de ensino como para além

dos muros dela, deveriam ter conteúdos que estivessem relacionados no rol dos conteúdos previstos. Os autores não mencionaram se os compêndios por eles analisados traziam a descrição dos Programas Oficiais, contudo, revelaram que tais instrumentos do trabalho didático deveriam passar pelo crivo do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil, “entidade oficial imbuída da função de legitimar exclusivamente pela sua sanção tudo o que era produzido nas áreas de História e Geografia do Brasil” (ALVES e CENTENO, 2015, p. 70) e, além disso, deveriam ser aprovados pelo Conselho Superior de Instrução Pública.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, em seu Art. 45, estabeleceu que no ensino ginasial seriam ministradas nove disciplinas. Além das práticas educativas, não poderiam ser ministradas menos de cinco, nem mais de sete disciplinas em cada série, das quais uma ou duas deveriam ser optativas e as demais obrigatórias. Seria de competência do Conselho Federal de Educação e dos Conselhos Estaduais de Educação, organizar e distribuir as disciplinas obrigatórias fixadas para cada curso, dando ênfase ao ensino da Língua Portuguesa. A Lei acarretou mudanças ao ensino de Geografia referente à redistribuição de carga horária e de conteúdos que antes eram ministrados em quatro anos e com três aulas semanais (GOMES, 2010)²⁶.

Ribeiro Junior (2018) faz uma excelente síntese do contexto da Reforma dos Programas de 1951. Segundo o autor, a Reforma se insere no contexto de nomeação de Ernesto Simões Filho, para Ministro da Educação e Saúde, no último mandato do presidente Getúlio Vargas. Simões Filho, em seu discurso de posse, ressaltou a importância do ensino primário para aprendizagem da leitura e a relevância do ensino secundário como instrumento de formação inicial do cidadão. Nesse discurso, o então empossado ministro afirmou que seria necessário “descongestionar” o ensino secundário, sustentando que o ensino de humanidades deveria ser a base para a educação no país, além de defender a permanência, no currículo, do ensino de Latim e Grego.

Pela Portaria nº 456, de 27 de fevereiro de 1951, Simões Filho nomeou uma comissão para realizar tal “descongestionamento”. Nesse contexto, o presidente da Congregação do Colégio Pedro II protocolou um ofício, junto ao Ministério da Educação e Saúde, solicitando a prerrogativa daquela Instituição na organização dos programas

²⁶ Com a pesquisa realizada para esta tese não foi possível encontrar registro documental com as descrições curriculares da Geografia. Em busca aos sites oficiais da União encontrou-se parte da publicação da Portaria nº 1.045, que discorre sobre os planos de desenvolvimento dos programas mínimos de ensino secundário e as respectivas instruções metodológicas. O documento disponível encontra-se apenas com uma página e traz parte do plano curricular de Português.

curriculares, alegando que os professores do colégio não usufruíam do direito de elaborar os próprios programas de ensino. A partir dessas reivindicações, dois professores do Colégio Pedro II foram nomeados para exercerem importantes funções junto à reforma curricular e sua implantação no âmbito do ensino secundário: Roberto Bandeira Accioli (Conselho Nacional de Educação) e Nelson Romero (Diretor Nacional do Ensino Secundário), que encaminhou ao Ministério da Educação e Saúde um parecer defendendo que fosse concedida autonomia didática para a Congregação do Colégio Pedro II, argumentando que se tratava de um órgão técnico, que o Ministério da Educação e Saúde poderia dispor para elaboração dos programas das disciplinas do ensino secundário.

Em decorrência desse posicionamento, foi publicada a Portaria nº 614, de 10 de maio de 1951, concedendo a essa Instituição a prerrogativa de elaboração dos programas de ensino que seriam expedidos pelo Ministério da Educação e Saúde. Tal portaria, destinada aos envolvidos no ensino secundário, bem como às **editoras e autores de textos escolares**, reafirmava a posição do Ministério como órgão legítimo na expedição dos programas de ensino, estabelecia que o Colégio Pedro II deveria se submeter às orientações do Ministério e reconhecia a competência do Colégio Pedro II como instituição padrão de ensino secundário. Esse contexto evidencia os caminhos burocráticos e a dinâmica do poder subjacente a elaboração de políticas públicas. Os programas seriam elaborados pelos professores catedráticos das respectivas disciplinas, e/ou, em caso de ausência de catedrático de alguma disciplina, a elaboração seria feita por um professor convidado e supervisionado por algum catedrático. Embora o Colégio tivesse a responsabilidade da elaboração dos programas, este teria que assumir os princípios fundamentais já definidos pela comissão anterior como referência.

Esse processo de organização mobilizou diversos setores da sociedade com a realização de congressos e seminários propostos para debater o assunto. No dia 21 de setembro de 1951, a Congregação do Colégio Pedro II encaminhou ao Ministério de Educação e Saúde os programas de ensino e um programa mínimo com as conveniências didáticas, solicitando a apreciação do ministro.

Dois atos legislativos consolidaram a forma prescritiva dos programas de ensino. A Portaria Nº 966, de 02 de outubro de 1951, que aprovou e expediu os programas elaborados, incluindo que a adaptação dos programas de História Geral e do Brasil estariam de acordo com a Portaria Nº 724, de 4 de julho de 1951. A Portaria Nº 1.045, de 14 dezembro de 1951, expediu os planos de desenvolvimento dos programas mínimos de ensino e as respectivas instruções metodológicas dos programas. Ressalta-se a

importância que o Programa da quarta série ginásial dava ao estudo regional do Brasil, uma vez que o documento previa que tal conteúdo fosse esmiuçado durante o período letivo de um ano²⁷.

Dando sequência, após a apresentação do Programa de Geografia do Brasil para a 4ª série, o autor traz o sumário da obra constituído por: I. Introdução - Divisões regionais; II. Região Norte - A Região Amazônica. Uma terra do futuro. A economia amazônica; III. Região Nordeste - Nordeste Ocidental. Nordeste propriamente dito. A população nordestina. A economia nordestina; IV. Região Leste - O Leste brasileiro. A população da Região Leste. A vida econômica. V. O Sul do Brasil. A população do Sul do Brasil. Vida econômica na Região Sul; VI. Região Centro-Oeste - O Centro-Oeste do Brasil. Terras por conquistar. A vida econômica na Região Centro-Oeste.

Na Seção *Ao leitor*, o autor esclarece que a reforma do ensino secundário de 1951 não havia introduzido alterações ao ensino de Geografia para a 4ª série ginásial. Desse modo, a obra em questão era uma reedição da primeira publicação que ocorreu em 1951, com apenas algumas correções e atualizações estatísticas. Azevedo ainda indica a obra *Leituras Geográficas* como complemento ao compêndio, afirmando aos colegas de magistério que o conteúdo contido em *Geografia do Brasil*, em combinação com a obra *Leituras Geográficas*, poderia fornecer elementos proveitosos para a elaboração do que ele denominou *pequenas monografias*. Para o autor, tais trabalhos poderiam contribuir com o aprofundamento do conhecimento e para melhor compreensão da moderna Geografia.

²⁷ A título de comparação, o atual Referencial Curricular da Rede Municipal de Educação de Campo Grande/MS, não estabelece em quantos bimestres o conteúdo deve ser ministrado. O conteúdo sobre a temática regional é abordado no 7º ano. Segundo o Referencial Curricular, são conhecimentos específicos para o 7º ano: “- Brasil: localização geográfica; - Formação e características do território; - Regionalização do espaço brasileiro; - Diversidade de paisagens; - Fontes de energia; - meio ambiente e sustentabilidade socioambiental” (REME/CG/MS, 2021, p. 83). Pelo Referencial Curricular da Rede Estadual de Educação (MATO GROSSO DO SUL, 2012) o estudo da regionalização do espaço brasileiro também é realizado no 7º ano, nos três últimos bimestres. Cada bimestre prevê o estudo de um complexo regional: 2º Bimestre: Região Centro-Sul; 3º Bimestre: Amazônia; 4º Bimestre: Nordeste. O documento estabelece que para cada região sejam estudados os seguintes elementos: Condições naturais, sociais e econômicas (industrialização, comércio, agropecuária, estrutura fundiária); As relações capitalistas; Transportes (ferrovias, rodovias, hidrovias); Conflitos urbanos e rurais; Urbanização (Regiões metropolitanas); Cidades: Problemas sociais e ambientais. Os referenciais do município de Campo Grande/MS e do Estado do Mato Grosso do Sul adotam a regionalização elaborada pelo geógrafo Pedro Pinchas Geiger, em 1964, denominada *Complexos Regionais: Amazônia, Nordeste e Centro-Sul*. A divisão em complexos regionais é uma regionalização que leva em consideração a formação histórico-econômica do Brasil, a recente modernização econômica que ocorreu no espaço urbano e rural, estabelecendo novos modos de conexões entre as diversas áreas do território brasileiro, além de produzir uma nova dinâmica de relações entre a sociedade e a natureza.

O compêndio apresenta *Índice de Gravuras* e *Índice Geral* ao final da obra. Pelo Índice, em toda a obra encontram-se 112 ilustrações, incluindo figuras, mapas e gráficos. Desses, 52 são mapas, 55 são imagens (fotos) e 5 são gráficos. Entretanto, pela análise do material constatou-se que no interior dessa, houve a ocorrência de um número maior desses recursos: 66 mapas; 60 imagens e 9 gráficos. Registra-se ainda a presença de 7 tabelas que não constavam no índice. Dos 66 mapas encontrados na obra, 61 são de autoria de Azevedo. Todas as tabelas e gráficos também foram elaborados pelo autor e das 60 imagens, 14 pertenciam ao seu acervo pessoal. A presença de um grande número de mapas, inclusive elaborados pelo autor, demonstra a riqueza do texto escolar produzido por Azevedo. Convicto de seu referencial teórico, o possibilismo, o autor se dedicava à elaboração de mapas e imagens, para retratar, principalmente, a descrição física das regiões.

O *Índice de Gravuras* apresenta como as imagens foram organizadas. O direcionamento foi de separá-las por tópicos, passando pela introdução e seguindo para cada Grande Região Brasileira. O *Índice Geral* esquematizou como os assuntos foram organizados, partindo da apresentação do Programa de Geografia do Brasil para a 4.^a Série Ginásial, o Sumário, a carta Ao Leitor, a Introdução, a Região Norte, Região Nordeste, Região Leste, Região Sul e Região Centro-Oeste e os respectivos capítulos e tópicos trabalhados em cada uma delas.

De modo introdutório, o autor buscou deixar claro que tipo de análise ele utilizou para sintetizar o estudo ora proposto, bem como os pressupostos teóricos que nortearam seu estudo. Para ele, pelo fato do Brasil ser um país de grande extensão territorial, uma *análise geográfica* que examinasse minuciosamente a situação do relevo e sua estrutura, o clima, a vegetação, a hidrografia, o povoamento, os gêneros de vida e a economia, ou seja, a análise do quadro natural e do homem que nele vive, através de suas relações recíprocas, não seria a mais adequada. Embora esse tipo de estudo conduzisse ao conhecimento detalhado da região, o método de pesquisa se tornaria pouco expressivo.

De acordo com o autor, um estudo sobre uma área de grande extensão como o Brasil exigia um trabalho de *síntese geográfica*, que se refere à “divisão do país em um certo número de regiões e o estudo de cada uma delas como se fosse um todo, procurando combinar os dados fornecidos pela Geografia Física, pela Biogeografia e pela Geografia Humana” (AZEVEDO, 1962, p. 15).

Os pressupostos teóricos do autor estão firmados na corrente do pensamento geográfico possibilista. De acordo com Martins (1954), a Geografia é fundamental para

auxiliar a interpretação dos fatos econômicos e sociais, das civilizações e dos eventos da história política. Para esse autor:

O meio - quadro complexo de condições variadas de clima, solo, associações vegetais, posição, situação, relevo - atua sobre os grupos humanos; estes respondem, reagindo, adaptando-se ativamente a essas condições, determinando-se por uma ou várias das **possibilidades** que o meio oferece (MARTINS, 1954, p. 11, grifo nosso).

Guimarães (1963) enfatiza a importância do trabalho de síntese geográfica. Segundo ele, na ciência geográfica, existe uma dualidade de métodos: o sistemático e o regional. No estudo sistemático realiza-se um trabalho de análise decompondo a realidade segundo as diferentes categorias de fenômenos. No método regional, embora seja feita uma análise ao proceder-se o parcelamento da superfície terrestre, predomina a síntese, ao considerar a totalidade dos fenômenos em cada uma das parcelas (GUIMARÃES, 1963, p. 289).

De acordo com Azevedo (1962), para a realização de uma obra de síntese, a análise das condições naturais, ou seja, das regiões naturais, seria a mais apropriada, por ser mais duradoura²⁸. Nesse sentido, em sua obra *Geografia do Brasil*, para a 4ª Série Ginásial, ele declara que “[...] vamos tentar uma síntese geográfica, estudando o Brasil através de um certo número de regiões” (AZEVEDO, 1962, p. 16).

A região natural é uma área geográfica criada a partir da observação com a superposição de mapas, figurando influências fisiográficas diferentes como relevo, hidrografia, clima, vegetação, formando assim uma imagem composta, uma síntese considerada de grande utilidade à ação humana (CARVALHO, 1944).

Segundo Azevedo (1962), desde meados do século XIX os estudos estavam pautados nos diferentes aspectos físicos que uma região podia apresentar. Neste contexto, o autor reconhecia a existência de dois tipos de regiões naturais: simples e complexa²⁹, sendo que para realização da obra em análise, ele propôs o estudo da região complexa, a análise cuidadosa da região com a finalidade de encontrar os contrastes e semelhanças existentes no quadro natural, buscando distinguir trechos em que haja certa unidade física,

²⁸ A concepção de considerar as condições naturais (elementos físicos) mais apropriado para se realizar um estudo de síntese geográfica, parte do entendimento positivista de que a explicação dos tais se encontra nas relações imutáveis presentes neles (COMTE, 1978, p. 19).

²⁹ Região natural simples ou elementar quando se baseia em um só elemento geográfico (um tipo de relevo, uma zona climática, uma paisagem botânica). Região natural complexa quando se encontra, numa determinada área territorial, um conjunto de fatos geográficos diferentes, que se sobrepõem, com relativa exatidão (AZEVEDO, 1962).

embora o autor considerasse o estudo dentro do critério de região natural complexa, mais delicado e difícil:

País de enorme extensão, um verdadeiro continente, ainda mal conhecido nos seus detalhes, é natural que o Brasil ofereça enormes dificuldades para quem pretenda estudá-lo sob o critério das regiões naturais complexas; se existe a Amazônia mais ou menos bem definida ou, mesmo, o Nordeste com sua individualidade própria, os demais trechos de nosso território já apresentam imensa complexidade. [...] Numerosas têm sido, por isso mesmo, as tentativas de resolver o problema (AZEVEDO, 1962, p. 17).

A preocupação do autor com o pouco conhecimento do território nacional coincide com o objetivo da produção geográfica do IBGE, que direcionava para a elaboração de um conhecimento detalhado do país:

A própria criação, na década de 1930, do Conselho Nacional de Estatística - CNE e do Conselho Nacional de Geografia - CNG, que se reuniram para formar o IBGE, em 1936, tinha como objetivo estruturar uma rede nacionalmente articulada por meio de suas representações estaduais, visando à discussão de conceitos, métodos e critérios científicos necessários ao conhecimento aprofundado da sociedade e do território brasileiros (IBGE, 2017, p. 13).

Os estudos referentes a divisão regional do Brasil empreendidos pelo IBGE não somente respondiam aos diferentes contextos históricos de sua formulação, como também procuravam discutir a necessidade de estabelecer divisões, de acordo com critérios gerais de fundamento científico-geográfico e o atendimento às conveniências práticas fixadas pela obediência à divisão político-administrativa do território nacional (IBGE, 2017).

Como a proposta do autor era de realizar uma síntese geográfica, estudando o Brasil através de um certo número de regiões, ele adotou a recomendação do Conselho Nacional de Geografia à época, de divisão do país em cinco regiões, conforme Figura 2³⁰.

³⁰ Embora o Conselho Nacional de Geografia recomendasse a divisão do país em cinco regiões, a Região Nordeste foi subdividida em: Nordeste Ocidental e Nordeste Oriental e a Região Leste em: Leste Setentrional e Leste Meridional. No compêndio de Azevedo, o autor apresentou a Região Nordeste, assim como a Região Leste, distintamente, como uma unidade. De acordo com o autor: “No presente volume, o Brasil será estudado através das cinco regiões, cujos limites aproximados figuram no mapa acima” (AZEVEDO, 1962, p. 18), representado pela Figura 27.

Figura 2 - As Regiões Brasileiras

Fonte: AZEVEDO (1962)

- 1) Região Norte (Estados do Amazonas e Pará e os territórios: Acre, Rondônia, Rio Branco e Amapá);
- 2) Região Nordeste, dividida em:
 - a) Nordeste Ocidental (Maranhão e Piauí);
 - b) Nordeste Oriental (Estados do Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco e Alagoas e território de Fernando de Noronha);
- 3) Região Leste, dividida em:
 - a) Leste Setentrional (Sergipe e Bahia);
 - b) Leste Meridional (Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro e Guanabara (antigo Distrito Federal));
- 4) Região Sul (São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul);
- 5) Região Centro-Oeste (Estados de Goiás e Mato Grosso, além do novo Distrito Federal).

Esta divisão regional correspondia, com poucas alterações, à divisão proposta, há 35 anos atrás, por Delgado de Carvalho e que havia sido consagrada pelo Programa

Oficial vigente daquele período histórico. Neste sentido, o autor assumiu que, pelo fato dessa divisão ser a oficial, ele iria adotá-la no desenvolvimento de seu compêndio³¹.

Na sequência desta parte introdutória, o autor passou a apresentar sua síntese geográfica do Brasil. Para ele importava seguir as orientações do Programa de Geografia do Brasil para a 4ª Série Ginásial, expondo aspectos físicos, humanos e econômicos de cada região. Para não tornar exaustiva a análise, optou-se por apresentar elementos que marcaram os aspectos citados anteriormente, a partir de trechos da obra. Reafirme-se que a obra foi analisada a partir da concepção teórica adotada pelo autor, tendo a região natural como embasamento de suas proposições. Tais elementos serão tratados no capítulo seguinte, ao se discutir mais exaustivamente o conteúdo desse texto escolar.

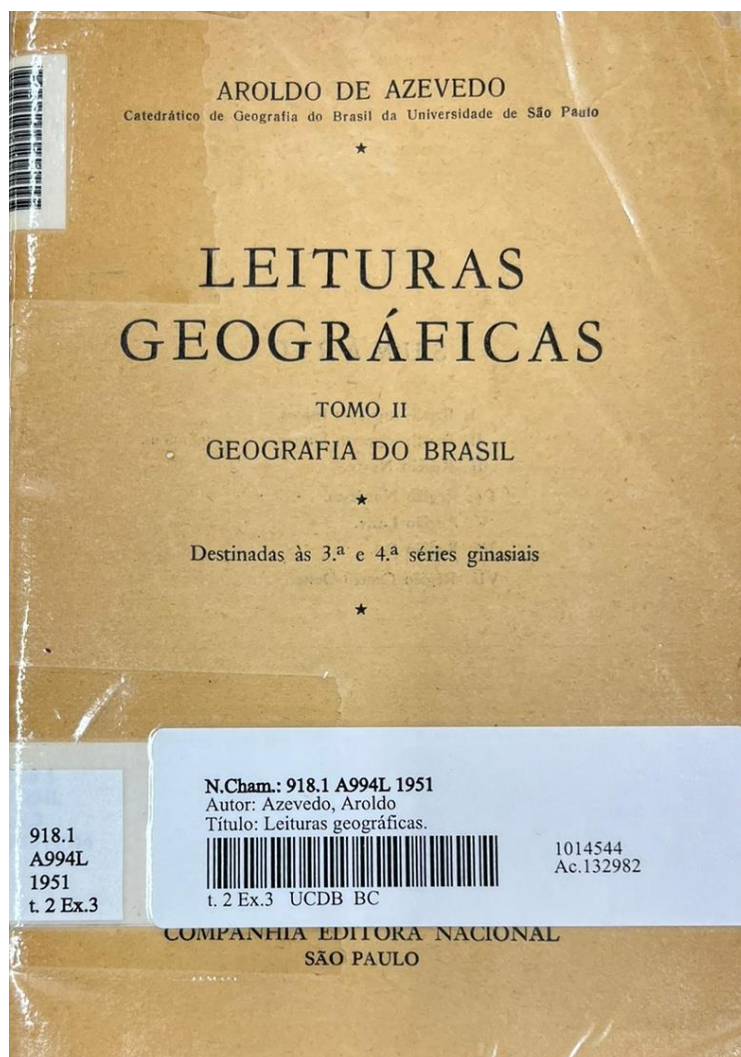
Destaque-se ainda a proposta do autor em colocar em nota de rodapé, a sugestão da leitura do texto n.º 19: *Algumas das tentativas para resolver o problema da divisão regional do Brasil*, disponível no livro *Leituras Geográficas* (1951), também de autoria dele, além da recomendação da leitura de textos de autores estrangeiros, especialmente os franceses (Élisée Reclus, Pierre Denis) e nacionais como Delgado de Carvalho, que contribuíram nessa discussão.

O livro *Leituras Geográficas* (1951), foi um instrumento didático que tinha função complementar ao compêndio *Geografia do Brasil*. “Continua a servir-lhe de complemento o opúsculo intitulado *Leituras Geográficas* (Figura 3), destinado ao Curso Ginásial” (AZEVEDO, 1962, p. 11). Apresentava uma estrutura, como já mencionado de livreto, livro pequeno, com poucas páginas. Na edição analisada, ao todo, contando os textos, figuras e a bibliografia final, o livro tinha 86 páginas. Em seu interior, os cinquenta e oito textos curtos, estavam divididos pelas cinco macrorregiões brasileiras. As leituras eram identificadas por números, seguidas de seus respectivos títulos (Figura 4). Dentre as leituras, havia textos de autores consagrados como: Caio Prado Junior, Euclides da Cunha, Frederico Rondon, Roberto Simonsen; Pierre Monbeig; Pierre Deffontaines;

³¹ Conforme Azevedo (1962, p. 163), “Por questão de método, vamos aqui entender a Região Sul como abrangendo os territórios de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, embora reconheçamos que São Paulo constituía uma porção à parte (devendo incluir-se na chamada Região Sudeste)”. O autor traz a problemática da divisão regional do Brasil na introdução da obra, quando afirma que “modernamente, existe tendência no sentido de reestruturar essa divisão regional do país, de maneira a reconhecer seis grandes regiões, a saber: 1) Norte (Amazonas, Amapá, Rio Branco, Rondônia e Acre); 2) Meio-Norte (Maranhão e Piauí); 3) Nordeste (Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia, e Fernando de Noronha); 4) Sudeste (Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro, Guanabara e São Paulo); 5) Sul (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul); 6) Centro-Oeste (Mato Grosso, Goiás e Distrito Federal)” (AZEVEDO, 1962, p. 19).

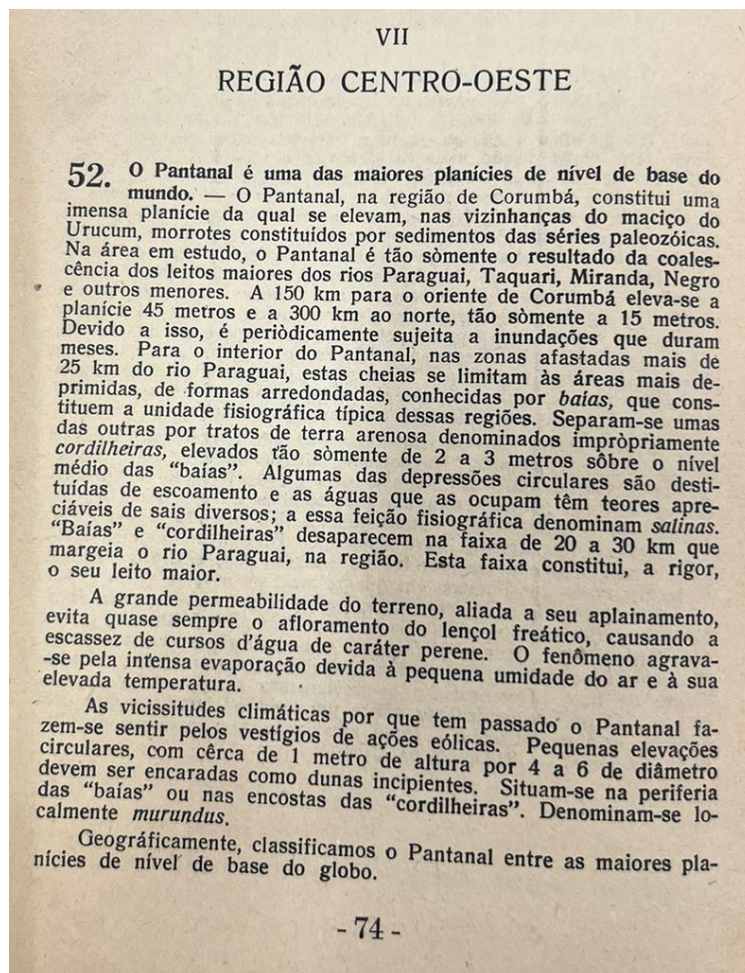
Pierre Denis; Delgado de Carvalho, dentre outros. Entre as leituras havia mapas, também elaborados pelo autor, conforme Figura 5.

Figura 3 - Capa do Livro Leituras Geográficas



Fonte: AZEVEDO (1951)

Figura 4 - Distribuição interna dos conteúdos pelas macrorregiões brasileiras -
Identificação das leituras por número e título



Fonte: AZEVEDO (1951)

sobre a função do instrumento do trabalho didático, entretanto, observou-se que ele ora utilizava a denominação livro didático, ora utilizava a categoria compêndio.

Para o autor, de modo geral, o compêndio era um “grande auxiliar do professor”. Considerados ferramentas eficazes e produtivas, por seu caráter permanente e duradouro, estes elementos de mediação, essenciais na relação educativa, não podiam e nem deviam substituir o mestre. De acordo com Azevedo, no entanto, os ensinamentos transmitidos pelo professor poderiam até ficar gravados na memória dos alunos ou de modo imperfeito, nas anotações realizadas pelos estudantes durante as aulas, mas um compêndio colocaria à disposição do aluno, em caráter permanente, duradouro e com exatidão, a essência daquilo que o estudante precisava aprender.

Neste contexto, Azevedo defendia que se um compêndio fosse mal elaborado, este poderia comprometer, em poucas páginas, o que um professor pretendia transmitir com eficiência e qualidade. Para o autor, a recíproca, embora totalmente reprovável, não representava a mesma gravidade, porque um professor, ao ensinar um conceito ou noção errados ou ao ministrar uma aula pouco produtiva e deficiente não provocaria tantos prejuízos quanto um compêndio que apresentasse, em seu conteúdo, erros ou equívocos.

Este quadro revela uma contradição no pensamento do autor, referente ao modo como ele trata o instrumento de trabalho didático e o professor. Exatamente nesse ponto reside uma ambiguidade em seu discurso. Quando ele afirma que o professor pode até errar, mas o compêndio não, ele assume o primado do instrumento do trabalho didático sobre o trabalhador. Nesta visão, o fundamental é o instrumento de trabalho e não o trabalhador, confirmando que o trabalho didático reproduz o movimento geral da produção capitalista e de modo geral, do trabalho (ALVES, 2011).

O posicionamento do autor ao afirmar que o compêndio colocaria à disposição do aluno a essência daquilo que era necessário para ele aprender, demonstra que Azevedo assume uma concepção que se assemelha a de Comenius, no que diz respeito à centralidade do instrumento do trabalho didático na relação educativa e por consequência, a consagração desse instrumento como garantia da transmissão do conhecimento.

O autor ainda é categórico ao afirmar que, na organização do trabalho didático, o professor deve escolher muito bem os bons compêndios a serem utilizados e reclama para si e para outros autores a responsabilidade na elaboração desses instrumentos didáticos. Para ele, para evitar esse tipo de situação seria necessária rígida fiscalização por parte do Estado:

Da importância que representa o livro no campo de ensino decorre a necessidade de uma fiscalização rigorosa e, mesmo, severa por parte das autoridades e dos órgãos responsáveis pelo ensino público primário e médio (secundário e profissional), a fim de que se realize uma seleção e, através desta, um expurgo dos maus compêndios (AZEVEDO, 1961, p. 38).

Para o autor, o processo de fiscalização era difícil de ser realizado. O Estado não podia impedir que textos escolares deficientes ou que apresentassem erros fossem publicados, entretanto, era seu dever criar regulamentações e normas que dificultassem que textos escolares sem comprometimento com o rigor teórico e científico fossem adotados em estabelecimentos públicos de ensino. Além disso, não cabia ao Estado impor o uso de um ou outro compêndio, até porque, essa atitude seria antidemocrática. Para ele, o Estado deveria promover o estímulo à produção de vários compêndios com a mesma temática, pois esse processo provocaria a concorrência entre os autores, levando-os a aprimorar a elaboração de seus estudos, de seus critérios na seleção de noções e conceitos a serem transmitidas, bem como em suas interpretações sobre o Programa Oficial. O autor ainda advogava que o Estado deveria tornar público uma seleção de bons compêndios de cada matéria, justificando porque as obras escolhidas, no que diz respeito às qualidades interiores e exteriores, mereciam ser adotadas nos estabelecimentos oficiais.

Neste contexto, o autor chama a atenção para a responsabilidade do professor em escolher, dentre os melhores compêndios, aquele que, em sua opinião, melhor atendesse às necessidades do ensino, e que mais se aproximasse de suas concepções ideológicas e didáticas. Segundo o autor, essa tarefa deveria ser rigorosa, porque dela decorreria os resultados de seus esforços. Para Azevedo, tanto um mau professor quanto um mau compêndio poderiam ser os responsáveis pelo fato de o aluno não gostar da matéria ensinada:

Na verdade, da mesma forma que um professor pode ser o responsável pela aversão do estudante pela matéria ensinada, com maior razão um livro didático, mesmo que seja exato em seus ensinamentos, pode levar o estudante a malsinar e a detestar o assunto para toda sua vida. Numa e noutra dessas hipóteses, as consequências são bem mais funestas, do que, aparentemente, se supõe: a sociedade poderá ser privada de um futuro filólogo, matemático, naturalista, físico, químico, historiador ou geógrafo, ocasionando danos inimagináveis para o progresso da cultura e da ciência (AZEVEDO, 1961, p. 39).

Este contexto revela um desdobramento preocupante: a indiferença do aluno em relação à matéria. Essa constatação traz sérias implicações para a educação, porque quando o aluno não gosta da matéria, não se interessa por ela, geralmente, ele não

aprende. A postura do autor em assumir que tanto o mau professor quanto o mau compêndio poderiam provocar essa reação nos alunos parece estar bem definida para ele.

Ao falar sobre o mau professor pode-se pressupor que o autor se referia à didática, porque ele afirma que o aluno poderia ter aversão à matéria **ensinada**, daí o entendimento de que Azevedo chamava à atenção para o modo de ensinar, para o desempenho do professor, para o saber-fazer que permite o trabalho eficaz do docente. Entretanto, deve-se levar em consideração que esse saber-fazer se insere na discussão abordada anteriormente, já que Azevedo era enfático ao exaltar a função primordial do instrumento do trabalho didático.

Desse modo Azevedo defendia que não se poderia colocar em dúvida o excepcional papel do texto escolar enquanto grande instrumento do professor. Para tanto, deveriam ser impostas condições mínimas para que esses instrumentos desempenhassem esta função, sem as quais falhariam em sua missão. Para Azevedo, a principal condição de um bom compêndio deveria ser o seu caráter atrativo. Quando um estudante se sente atraído pelo compêndio, estaria psicologicamente preparado para receber as explicações do professor, mesmo que o mestre fracassasse. Assim, um bom compêndio deveria ter:

- a) boa *apresentação gráfica*, no que diz respeito à capa, à impressão e à qualidade do papel;
- b) a existência de *títulos* e *subtítulos* sugestivos, que, por si mesmos, façam despertar a curiosidade e o interesse do estudante;
- e) a presença de *gravuras* bem escolhidas e devidamente selecionadas, que não sirvam somente para ocupar espaço, mas "falem" por si, independentemente da legenda explicativa que, sempre, deverá acompanhá-las;
- d) todas as vezes que for possível ou cabível, a presença de leituras complementares, que focalizem mais minuciosamente determinados temas não essenciais, preferentemente de outros autores, para que o estudante possa ampliar sua cultura, aumentar o horizonte de seus conhecimentos e habituar-se a consultar outras fontes além do texto do próprio compêndio (AZEVEDO, 1961, p. 40).

Observa-se que a afirmação do autor em reforçar a utilização de leituras complementares, estimulando os alunos ao hábito de consultar outras fontes além do próprio compêndio, diferencia o instrumento do trabalho didático proposto pelo autor do manual didático comeniano, que foi elaborado para garantir a transmissão do conhecimento e conferiu-lhe uma função excludente, porque ao se reconhecer a sua suficiência no trabalho didático, fixou-se também seu caráter especializado, tornando possível banir de dentro da sala de aula, todas as outras modalidades de instrumentos de trabalho.

Outras condições de um bom compêndio se somam às anteriormente mencionadas. Dentre elas, se destaca a linguagem. Para Azevedo, a linguagem de um compêndio deveria ser:

- a) simples, sem rebuscamento ou palavras difíceis;
- b) clara, sintética, sem rodeios inúteis ou obscurecedores do sentido, exposta a partir de frases e períodos não excessivamente longos;
- c) exata e pertinente, quer quanto aos conceitos, quer quanto à terminologia técnica, cujo uso deve ser feito com cuidado e discricção, sob pena de torná-la inútil, incompreensível e indigesta;
- d) gramaticalmente correta, tanto no que diz respeito à ortografia, como no que se refere à pontuação, à colocação de pronomes, a sintaxe e as demais regras básicas fixadas pela gramática e, também, quanto ao estilo que deve ser escoreito, sem ser literário (AZEVEDO, 1962, p. 40-41).

O autor foi enfático ao afirmar que, em relação à linguagem, do ponto de vista gramatical, todo compêndio, independente do assunto abordado, deve ser um veículo de ensino da língua pátria. Para o autor, essa exigência não estaria restrita apenas aos compêndios de Língua Portuguesa, também se aplicava com a mesma rigorosidade aos compêndios de Matemática, Física, História, Geografia, Química, Ciências Naturais. Escrever bem e corretamente seria obrigação de qualquer autor de compêndios didáticos.

Outra condição essencial de um bom compêndio se refere à indispensável exatidão sobre os temas abordados. Para o autor, o conteúdo deveria se restringir ao essencial, dispensando detalhes que somente aumentariam o número de páginas e obscureceriam o entendimento. Usando as palavras de Delgado de Carvalho, Azevedo afirmou que um compêndio bem-feito não seria o mais completo, mas, o mais interessante e exato. Não deveria ser nem volumoso, nem enciclopédico.

Segundo Azevedo, a estrutura de um compêndio deve ser equilibrada e harmônica, sendo o seu conteúdo, sempre que possível, dividido em duas ou três partes, congregando aproximadamente o mesmo número de capítulos, mantendo-se também a harmonia na divisão dos assuntos, evitando que os capítulos sejam excessivamente longos ou muito curtos, com apenas duas ou três páginas.

O autor finaliza suas proposições sobre as condições mínimas essenciais para que o compêndio cumpra sua função, assinalando que esse instrumento deve ser imparcial, honesto e realista. Para ele, determinadas matérias poderiam dar margem a conceitos discutíveis, especialmente no que se refere à interpretação dos fatos. Desse modo, um autor de compêndio não teria o direito de ser faccioso, parcial ou demonstrar preferências pessoais. Seria competência de um autor ser rigorosamente honesto na

exposição dos fatos, citando as diversas opiniões existentes, mesmo que fossem contraditórias, podendo expor suas opiniões, mas evitando se limitar a elas.

Em relação aos problemas brasileiros, um autor de compêndio deveria ser realista, apolítico, não sendo romântico a ponto de se deixar levar pela exaltação do país ou se transformar em um instrumento de propaganda político-partidária, contudo, também não deveria apresentar menosprezo e depreciação pelas qualidades do Brasil e de seu povo. Para o autor, o otimismo exagerado seria tão prejudicial quanto o pessimismo. Além disso, um autor não teria o direito de duvidar das possibilidades de seu país e seu grande destino ou ainda, ensinar noções, conceitos ou particularidades que com o decurso do tempo pudessem ser desmentidas.

Registra-se que a afirmação de que o conteúdo de um compêndio deveria se restringir ao essencial foi escrita pelo autor em 1961, período histórico dos anos finais de sua produção. Neste momento, é possível questionar se o autor estava indo ao encontro de posições comenianas, dadas as próprias transformações no momento histórico, ocorridas em 1951 e 1962. A expansão do ensino secundário³³ implicava no barateamento dos instrumentos de mediação; os currículos passaram a se tornar mais enxutos; as editoras começaram a pressionar pela produção de livros menos extensos etc. Em contrapartida, para Azevedo, os compêndios trariam complementação do conteúdo por meio de outros textos (leituras complementares) e haveria a presença de um professor que procurava dar condições, em última análise, para que o aluno fosse além do compêndio, seja pela utilização adequada do material complementar, seja por meio de estudos dirigidos, dentre outros.

Enfatiza-se, contudo, que mesmo caminhando para a produção de um novo modelo de texto escolar, o autor foi categórico em manter-se na produção de síntese de conteúdo. A sua posição de propor leituras complementares, encontradas em geral ao final de cada capítulo, ou como sugestão de texto em nota de rodapé, ainda assegurava à sua produção características distintas em relação ao manual didático, principalmente no que tange à consulta de outras fontes ou referências. A marca principal do manual didático é a sua suficiência, banindo da sala de aula outras modalidades de textos escolares.

³³ A título de informação, em Mato Grosso, em 1952, eram 4.725 alunos matriculados no ensino secundário, público e privado. Já em 1961, eram 11.065 alunos, nas duas modalidades de estabelecimentos de ensino secundário, ou seja, houve um crescimento de 42,7% nas matrículas em nove anos (Cf. BRITO; SILVA. 2021).

Na organização do trabalho didático, tais textos complementam à prática docente somar-se-iam ao arcabouço textual. Esses textos eram leituras selecionadas que buscavam alargar o horizonte do que estava sendo abordado. Na obra em questão, os textos foram escritos pelo próprio autor, disponível em *Leituras Geográficas*. De acordo com Azevedo: “As leituras geográficas figuram já em certos manuais ³⁴e podem facilitar o trabalho do mestre” (MONBEIG; AZEVEDO, CARVALHO, 1935, p. 110).

Na lista de obras a consultar, o autor sugere a leitura de textos que apresentam característica acadêmica³⁵. Pela análise da obra, não foi possível identificar se a sugestão do autor para leitura desses textos seguia exclusivamente na direção de leitura de trechos ou partes desses textos, ou se eles teriam passado por alguma adaptação didática para leitura no ensino secundário. Para Azevedo, seria muito importante para o aprendizado do aluno ler textos com qualidades literárias, ao invés de um amontoado de frases banais (MONBEIG; AZEVEDO; CARVALHO, 1935, p. 110). De acordo com Scarlato, em entrevista a Lencioni (2012), dentre as modalidades de textos escolares utilizados no colegial, para o ensino de Geografia, estavam os clássicos: “Seu livro *Geografia Física* do primeiro colegial é um testemunho do nível de Geografia que se ensinava na época. [...] Demartone, os grandes clássicos da Geografia se ensinavam no colegial” (LENCIONI, 2012, p. 47). Daí a constatação de que a produção do autor ainda estava distante daquilo que se encontra em um *manual didático*. O autor priorizava a presença de trechos ou leituras complementares extraídas de clássicos³⁶.

Para AB’Saber (1950), Azevedo era conhecido por elaborar compêndios que apresentavam uma estrutura de trabalho clara e funcional. Assim, textos escolares semelhantes aos do autor foram extremamente importantes para a renovação do ensino no Brasil e uma forma de contribuição efetiva para o aprimoramento do nível cultural do ensino secundário do país.

³⁴ No ano de 1935, os autores já estavam utilizando a categoria “manual”, entretanto, sem deixar claro o que entendiam por ela. Neste contexto surge um questionamento: os autores teriam utilizado o termo manual como um sinônimo de texto escolar, haja vista que naquele momento histórico o texto clássico já havia sido banido da sala de aula? Essa é uma discussão que necessita a remissão a estudos posteriores.

³⁵ Considera-se um texto com característica acadêmica aqueles publicados em periódicos, revistas científicas ou mesmo em eventos científicos como congressos, seminários, jornadas, simpósios, conferências. Na obra em análise, o autor recomendava a leitura, por exemplo, de textos publicados em anais de congressos da AGB, na Revista de Geografia e no Boletim Paulista de Geografia.

³⁶ A título de esclarecimento, utilizou-se o termo “clássicos” para se referir às obras completas de autores consagrados da ciência geográfica, especialmente às obras de autores franceses como Pierre Denis (*Amérique du Sud*); Paul Le Coite (*Le Amazonie brésilienne*); Elisée Reclus (*Estados Unidos do Brasil*); Emmanuel Demartonne; Pierre Deffontaines (*Geografia humana do Brasil*).

Azevedo, enquanto professor efetivo do magistério superior, demonstrava intensa preocupação com o ensino e a formação docente. Suas propostas, mais encontradas em seus artigos acadêmicos, direcionadas aos licenciandos, defendiam o rigor teórico e científico. Segundo ele, a falta de base conceitual era considerada um defeito fundamental encontrado nos alunos:

O primeiro e grave obstáculo com que defrontam os professores, em qualquer de nossos cursos superiores, é a falta de base dos alunos. Esta verdade que, estou certo, posso generalizar apresenta-se, também, com a mesma seriedade, no setor restrito da Geografia (AZEVEDO, 1946, p. 228).

De acordo com o autor, notava-se uma falta de base geográfica verdadeiramente lastimável. Muitas vezes, os alunos se apresentavam aos exames para o ensino superior ignorando noções gerais, quando não, princípios rudimentares da Geografia:

Nada mais comum do que encontrar-se, por exemplo, alunos que são incapazes de distinguir uma rocha eruptiva de uma rocha sedimentar; que ignoram os fundamentos da noção de clima; que fazem confusão entre a emigração e a imigração; que não têm ideia precisa dos grandes grupos de povos da Terra; que desconhecem fatos essenciais da Geografia de nosso país: as grandes linhas de seu relevo e de sua estrutura, as mais importantes paisagens botânicas, as zonas de densidade da população, os tipos de povoamento, o valor de nossas forças econômicas (AZEVEDO, 1946, p. 228).

O autor era enfático ao afirmar que não poderia se admitir que um aluno saísse do ensino secundário ignorando noções fundamentais de Matemática, como as operações básicas. Assim como era inadmissível que o aluno de Língua Portuguesa não soubesse regras de gramática ou não soubesse redigir um texto livre, corretamente. Como aceitar então, que um aluno saísse do ensino secundário com falhas conceituais e teóricas geográficas fundamentais?

Esse quadro refletia na educação superior porque nesse momento histórico já estava ocorrendo a expansão escolar da educação pós-primária no Brasil. Esse processo, como dito anteriormente, exigia o barateamento dos serviços escolares que somente poderia ocorrer com a simplificação e objetivação do trabalho didático e com a consequente transformação do instrumento do trabalho didático. O manual didático passaria, sobretudo na segunda metade do século XX, a dar a tônica do ensino, o que acarretou a vulgarização do conhecimento.

Para ele, a situação se tornava ainda mais grave, com a falta de cultura geral que comumente a maioria dos alunos apresentavam, já considerando os anos 1940/1960.

Além da falta de orientação filosófica, de cultura literária e artística, os alunos não sabiam fatos essenciais da História da Civilização, da História do Brasil e da Língua Portuguesa:

Nada mais comum, realmente, do que encontrar-se um aluno que ignora o exato significado da civilização da Idade Média ou da Revolução Industrial, por exemplo. Outros existem, que podem saber os nomes de alguns de nossos governadores-gerais ou de alguns estadistas do Império e da República, mas que ignoram as grandes etapas de nossa formação territorial ou os ciclos econômicos e suas consequências. Quanto à língua, o que se presencia chega a ser realmente constrangedor: má redação, ignorância completa quanto à colocação de pronomes ou da crase, erros de concordância, vícios de linguagem dos mais pueris, falta absoluta de vocabulário. Nada mais triste do que corrigir-se uma prova, que se inicia desta maneira prosaica: “Como sabemos...” (AZEVEDO, 1946, p. 229).

O autor atribuiu a responsabilidade desta situação ao ensino secundário, que há muito tempo e apesar das reformas realizadas e da quantidade de portarias expedidas, era considerado falho e defeituoso. Segundo ele, além destes agravantes, a qualidade do ensino se deparava com uma formação docente desqualificada e despreparada para o exercício do magistério, além do excesso de burocracia que a escola moderna atribuía ao professor:

Ora, esse material humano já está constituindo uma boa parte e vai constituir a massa de nosso professorado de curso secundário. Tenho procurado, sempre que há ocasião, abrir os olhos desses futuros mestres: que tristeza, para eles, quando tiverem de ir ao quadro-negro escrever um resumo da lição ou o tema do exame escrito e sofrerem o temor de cometer um erro crasso de redação ou de concordância! (AZEVEDO, 1946, p. 229).

Em relação à burocracia com a qual o professor esbarrava cotidianamente, o autor mencionou, sobre o volume de conteúdos propostos e o tempo hábil para realização dos mesmos: “[...] a matéria contida no volume I corresponde à antiga Geografia Geral para a 1ª série ginásial, evidentemente excessiva diante das possibilidades de tempo com que contam os professores para o seu ensino [...]” (AZEVEDO, 1962, p. 11-12).

A preocupação com a falta de cultura geral dos alunos revela que o autor apresentava características, ainda que em menor grau, de um educador responsável por todo processo educativo de um aluno e que detinha amplo conhecimento em diversas áreas do conhecimento. Azevedo se preocupava não apenas com o conhecimento geográfico, mas com a formação integral do aluno. Ao se referir aos estudantes que apresentavam déficit de aprendizagem em disciplinas fundamentais do ensino secundário, sugeria:

[...] muito aconselhável seria realizar uma honesta recapitulação das noções básicas, percorrendo mais uma vez, agora com maior eficiência, os compêndios de que se serviram durante o ciclo fundamental. Ou - e isto seria o ideal - deviam ler com seriedade e vontade de aprender, livros como os da coleção CHOLLEY ou da coleção ALLIX e LEYRITZ, para a Geografia; os da série MALLET e ISAAC, para a História da Civilização; o velho, mas bem-feito compêndio de JOÃO RIBEIRO ou o recente de PEDRO CALMON, para a História do Brasil³⁷ (AZEVEDO, 1946, p. 229).

Para Azevedo, um modo de reparar as deficiências e corrigir as falhas no ensino, seria que os egressos do ensino secundário não tivessem muita pressa para entrar no ensino superior. Segundo ele, seria muito mais proveitoso que o aluno dedicasse um ou dois anos de preparo íntegro, digno, correto, a fim de alcançar alicerces teóricos, só então, depois deste período, cursar uma faculdade com eficiência.

De acordo com o autor, a educação oferecida no ensino secundário forjava um perfil de aluno acomodado em relação à possibilidade de estudar em bons compêndios, nos quais as lições eram apresentadas prontas. “[...] o aluno sofre, logo de entrada, uma grande desilusão: não encontra possibilidade de estudar em um compêndio, onde as lições do mestre aparecessem bem arrumadinhas e prontas para serem digeridas” (AZEVEDO, 1946, p. 230). Ao avançar de nível e adentrar no ensino superior, entretanto, que exigia maior raciocínio e leitura mais aprofundada, o resultado era catastrófico. Aqui, encontrase um elemento preocupante. O fato de o aluno não ter mais contato com fontes primárias, mas, com sínteses, ou seja, o aluno só conhece as sínteses, só estudou por meio de compêndios, revela que a gradativa mudança nos modelos de textos escolares produziu um tipo de conhecimento dependente do elemento de mediação, que por apresentar apenas um resumo do saber, configura um perfil de aluno com conhecimento sem profundidade, sem base. Segundo Azevedo, daí encontrarmos alunos e até professores, conhecendo *mais ou menos* os fenômenos geográficos. Esse tipo de conhecimento reflete na sociedade, uma vez que forma cidadãos passivos, desinteressados, além de profissionais desqualificados, gerando por cadeia, uma sociedade que não consegue se desenvolver, ficando sempre à margem e dependente de países desenvolvidos.

Como professor-autor, Azevedo tinha uma visão mais ampla sobre o ensino de Geografia. Para ele, os cursos de Geografia não poderiam se restringir à formação de pesquisadores. A missão precípua do curso de Geografia, tendo em vista as necessidades

³⁷ O autor não descreveu a que obras ele estava se referindo sobre esses autores. Alguns deles possuíam extensas listas de produções, tanto escolares como acadêmicas.

do país, naquele momento histórico, deveria ser a formação de professores para o ensino secundário.

Neste contexto, o autor deixou sua marca nos cursos nos quais lecionou. Dentre os locais nos quais Azevedo foi professor, destacam-se a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras *Sede Sapientiae*³⁸, onde foi professor, desde 1936, inicialmente na cadeira de Geografia Humana e, a partir de 1942, na cadeira de Geografia Geral do Brasil. A partir desse mesmo ano leciona também na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, à frente da cátedra de Geografia do Brasil; e ainda no curso de Geografia Humana na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Campinas³⁹. Seu plano de ensino para formar um bom professor, incluía, a partir do primeiro ano, a iniciação dos alunos à prática bibliográfica. Por meio de exercício de pesquisa às fontes confiáveis, Azevedo procurava conduzir os futuros professores à organização de fichários geográficos. Para o autor, esperava-se que, com este processo, o aluno organizasse um estimável conjunto de estudos, que seria muito proveitoso para o exercício da docência e poderia, inclusive, ser útil para publicação.

No segundo ano, Azevedo propunha a elaboração de planos de aula, dentro do Programa da primeira série ginásial. Tratava-se de uma experiência inicial de conduzir o aluno ao método e à ordenação lógica dos assuntos a abordar. Depois de elaborar o plano, ele era discutido em classe, onde todos os colegas poderiam contribuir, dando suas opiniões. Ainda no segundo ano, os alunos deveriam fazer resenhas bibliográficas de um artigo ou capítulo de livros e apresentá-los aos colegas. Essa prática era denominada por Azevedo de *aula baseada num autor só*. Para ele:

O aluno faz uma primeira experiência de como dar uma aula, com a facilidade de não ter de se preocupar com bibliografia. Início-os, assim, na prática da exposição oral, o que lhes dará desembaraço e mais fácil manejo da palavra, para o futuro (AZEVEDO, 1946, p. 234).

Para o autor, seria a partir do terceiro ano que os alunos começariam a dar aulas destinadas aos seus colegas, a partir de temas distribuídos com antecedência e disponibilização de bibliografia básica. Segundo Azevedo, essa didática dava bons resultados, porque obrigava o aluno a se preocupar com o método, com o plano de sua aula, com a maneira de expô-la e com seu conteúdo, possibilitando ainda, que o aluno se

³⁸ Em 1946, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras *Sede Sapientiae* foi incorporada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP.

³⁹ A partir de 1955, denominada Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC/Campinas.

questionasse se estava na carreira profissional certa, além de exigir que o aluno estudasse cuidadosamente o tema, para que fosse dada uma boa aula. Para Azevedo, ensinar é uma arte: “Ensinar é uma arte; para ser bom professor, deve-se ter alma de artista. Do mesmo modo que exigimos inclinação para o pintor ou o musicista, o professor também precisa ter jeito para sua missão, sua grande missão” (AZEVEDO, 1946, p. 235).

O autor afirmava que o conteúdo deveria ser exposto com clareza e simplicidade. O professor deveria torná-lo agradável, deixando de lado assuntos desnecessários que poderiam causar complicações. Para ele, uma aula sobrecarregada de termos técnicos ou de teorias poderiam provocar efeitos contrários, produzindo nos alunos sentimento de inferioridade ou de falta de capacidade em aprender.

Nessa perspectiva, ao mesmo tempo que defende a importância de que existam bons compêndios, compreende-se que o autor não considera um compêndio suficiente na relação educativa. Para ele, o professor é quem dá vida e desperta no aluno o interesse pelo conhecimento. De acordo com Azevedo:

Ora, quem pensa desse modo e age dessa maneira, terá fatalmente um destes resultados: ou espantará de vez os seus infelizes ouvintes, o que significa que a Geografia poderá perder algum VIDAL DE LA BLACHE em formação ou será um dia censurado (AZEVEDO, 1946, p. 235).

Azevedo ainda destacava que um bom professor de ensino secundário deveria sempre levar o aluno à reflexão e ao raciocínio. Embora pertencente ao grupo de intelectuais que se pautavam teoricamente pela Geografia Tradicional, o autor tinha preocupação em desenvolver nos alunos um espírito crítico, “o professor nunca deverá esquecer que é preciso, antes de tudo, fazer um apelo à reflexão, à inteligência e ao espírito crítico” (MONBEIG; AZEVEDO; CARVALHO, 1935, p. 109), habilidades amplamente divulgadas com a Geografia Crítica, depois de sua morte. Para ele, o ensino de Geografia deveria ser sempre vivo e descritivo, tratando daquilo que é real, que existe verdadeiramente. Daí a defesa do autor sobre o uso de mapas e gravuras como forma de representação dos fatos (AZEVEDO, 1935).

Nas atividades do magistério, Azevedo também foi um inovador, introduzindo e incentivando a prática do estudo dirigido, numa época em que tal prática pedagógica quase não era utilizada. Conti, que foi aluno de Azevedo, relata em entrevista a Lencioni (2012) que o autor determinava um tema, distribuía os textos e propunha questões. Diva Beltrão de Medeiros, que era assistente de Azevedo, orientava os alunos nessa atividade.

Para Lencioni (2012), a formação de Azevedo no âmbito da Geografia Francesa fez com ele valorizasse o trabalho de campo e a representação cartográfica. Segundo Azevedo: “O professor de Geografia necessita de trabalhos práticos tanto como o professor de Química precisa de aulas de laboratório”. Tais trabalhos se referiam às leituras de cartas topográficas. Inicialmente, o aluno procuraria se habituar a ler um mapa, observando e identificando aspectos elementares. Didaticamente, poderia sugerir-se ao aluno que ele analisasse o mapa como se fosse um turista, limitando-se a reconhecer os sinais convencionais e a se orientar; em seguida, deveria encontrar no mapa traços da Geografia Física, natureza do solo, relevo e suas formas, vegetação; e, no caso da Geografia Humana, a questão seria reconhecer o *habitat*, produções, vias de comunicação. Outra prática produtiva seria iniciar os alunos à leitura de boletins meteorológicos, com a explicação de estatísticas, construção e comentário de gráficos. Além dessas práticas, sempre que possível, o professor deveria organizar uma excursão com a finalidade de melhor concretizar o que ensinou. Segundo Azevedo: “Urge que despertemos, por todas as maneiras, a curiosidade e o espírito de observação de nossos alunos” (AZEVEDO, 1946, p. 233).

Para o autor, o professor deveria oferecer planos teóricos de pesquisas que seriam úteis ao aprendizado dos alunos, promovendo aulas de campo, em regiões próximas, ou seja, áreas pertencentes ao contexto do aluno, onde a natureza e o homem se apresentem de maneira sensível e significativa. Os alunos fariam observação simples e investigação. Depois desse processo, o professor encaminharia o aluno à pesquisa direta, orientada pelo mestre e, posteriormente, independente do professor, o aluno poderia buscar com seus próprios recursos soluções para resolver os problemas por si mesmo.

Isso posto, reafirme-se que, para o autor, seus compêndios não eram suficientes no trabalho didático. Era o professor quem orientava e dirigia a relação educativa e para tanto, deveria estar bem-preparado. Como seus compêndios não apresentavam atividades, exercícios, propostas de projetos ou pesquisas, o professor é quem planejaria as propostas de assimilação e fixação dos conteúdos. Era ele quem decidia qual mapa, gravura ou gráfico iria utilizar e como as leituras complementares seriam aproveitadas. Logo, o educador nesse modelo de relação educativa não poderia ser um professor com conhecimentos rasos. Tal professor precisaria ter conhecimentos para além da média, além de ter controle da organização do trabalho didático.

Enfatiza-se ainda que Azevedo, dadas as condições materiais do momento histórico em que vivia, principalmente pautado pela expansão do ensino secundário,

apresentava uma ambiguidade de pensamento. Por vezes, o autor se posicionava como defensor do bom compêndio, como se bastasse um bom instrumento de trabalho para garantir o acesso ao conhecimento; ora reconhecia a necessidade de um bom mestre, que utilizasse, de forma a mais ampla possível, todos os instrumentos de trabalho, ampliando as informações trazidas pelo compêndio, por meio do incentivo a outras leituras, ao estudo dirigido, entre outros.

Importa destacar que seu posicionamento oscilante se relaciona com o período histórico de sua trajetória como autor. Na década de 1930, fase inicial da sua produção, o autor defendia que a grande missão do professor seria formar o cidadão. Caberia ao professor “[...] ministrar uma cultura geral e [...] formar um homem no sentido completo da palavra” (MONBEIG, AZEVEDO, CARVALHO, 1935, p. 109). Em contrapartida, na década de 1960, fase final de sua trajetória, período em que, inclusive Azevedo fazia parte do Grupo de Estudo do Livro Didático de São Paulo, e passou a adotar a categoria livro didático e já defendia que “o livro didático põe nas mãos do estudante, em caráter duradouro e com esperada exatidão, a essência daquilo que ele precisa saber” (AZEVEDO, 1960, p. 38).

CAPÍTULO 3

REGIÃO E GEOGRAFIA NA OBRA *GEOGRAFIA DO BRASIL (1962)* DE AROLD DE AZEVEDO

Dando continuidade ao estudo do compêndio *Geografia do Brasil* (1962), de Aroldo de Azevedo, o objetivo deste capítulo é analisar o conteúdo conceitual conferido à região e à regionalização. Neste sentido, a primeira parte do capítulo traz a discussão de como este estudo foi concebido na Geografia no momento histórico em que viveu e produziu Azevedo para, em seguida, mostrar a própria concepção azevediana acerca da região.

Para tal, na segunda parte do capítulo, serão expostas as bases teóricas do possibilismo, perspectiva teórico-metodológica na qual se baseava Azevedo, base para se analisar a visão do autor acerca da Região Centro-Oeste, que será exposta no quarto capítulo desta tese.

3.1 A produção geográfica sobre a regionalização brasileira entre o final do século XIX e os anos 1970⁴⁰

A discussão em torno do processo de regionalização deve partir do conceito de região, considerado um dos conceitos basilares para a Geografia. Faz-se necessário realçar que desde a institucionalização do conhecimento geográfico ocorre divergências entre os estudiosos em relação aos conceitos geográficos (espaço, território, região, paisagem, lugar). A explicação de cada conceito se dá no interior do paradigma ao qual está inserido. O conceito de região está ligado à noção fundamental de diferenciação de áreas, isto é, a aceitação da ideia de que a superfície terrestre é constituída por áreas diferentes entre si (CORRÊA, 2000).

Neste contexto, a região geográfica abrange uma paisagem e sua extensão territorial, onde se entrelaçam, harmoniosamente, componentes humanos e naturais. Essa compreensão de equilíbrio harmônico seria decorrente de um longo processo de evolução da região, sendo ao mesmo tempo local em que as ações humanas se estabeleceram de forma permanente sobre a natureza.

⁴⁰ O texto será construído com base nas seguintes fontes: Guimarães (1942); Geiger (1964); Magnago (1995); Gomes (2000); Corrêa (2000); Silva (2002); Lencioni (2005); IBGE (2017), dentre outros.

Região e paisagem são considerados conceitos equivalentes, podendo a primeira se igualar ao estudo da paisagem. Essa concepção encontra apoio linguístico em francês, *paysage* (paisagem), que deriva de *pay*, pequena região homogênea; em alemão *landschaft*, compreendendo paisagem e extensão do território relativamente homogênea; em inglês *landscape*, que significa paisagem.

A região geográfica seria vista como algo concreto, palpável, que evoluiria alcançando equilíbrio ou podendo desaparecer. Caberia ao geógrafo a tarefa de reconhecer, descrever e interpretar a região. Neste contexto, o geógrafo deveria evidenciar a individualidade da região, sua singularidade, a combinação de fenômenos naturais e humanos que a particularizam (CORRÊA, 2000).

Regionalizar, em linhas gerais se refere à divisão de um território em regiões. Para Geiger (1969) regionalizar é o modo de formar regiões. Esse processo é definido de acordo com diferentes interesses, sejam eles acadêmicos⁴¹, tendo como finalidade o conhecimento aprofundado do território nacional ou político/administrativo, com objetivo de planejamento e a gestão do território (MAGNAGO, 1995; IBGE, 2017).

Corrêa (2000) esclarece que o termo região, tanto no senso comum, como cientificamente, reporta à noção de diferenciação de áreas, ou seja, a superfície terrestre é constituída por áreas diferentes entre si. O conceito de região é intelectualmente produzido, devendo ser compreendido a partir das condições históricas que determinaram seu surgimento. Isto posto, os conceitos de região são meios de se conhecer a realidade, seja no aspecto espacial singular; universal, ou totalizante.

No Brasil, as primeiras tentativas de criação de modelos de recortes regionais datam o início do século XX. A partir desse período, muitos estudos de cunho regional foram realizados, tendo sido elaboradas várias propostas de identificações de regiões, utilizando diferentes escalas⁴² espaciais (MAGNAGO, 1995). Estudos elaborados por Miguel Delgado de Carvalho, um dos primeiros geógrafos de renome da escola geográfica

⁴¹ De acordo com Magnago (1995), como atividade científica acadêmica, a divisão regional é um exercício de discussão e elaboração de conceitos, teorias e métodos que levem a um determinado modelo.

⁴² Todo mapa é uma representação esquemática e reduzida da superfície terrestre. Essa redução se faz segundo determinada proporção entre o desenho e a superfície real. Essa proporção, mostrada de forma numérica ou gráfica é o que se denomina escala. Quando a escala tem representação 1:5.000, por exemplo, ela é denominada de escala numérica. O número 1, que fica antes dos dois pontos, corresponde à unidade considerada sobre o mapa; o número 5.000, após os dois pontos, indica o número de unidades da realidade, ou seja, indica o número de vezes que a superfície real foi reduzida. Quando a proporção entre o desenho e a realidade é representada por meio de um gráfico a escala é denominada de escala gráfica. Neste caso, as dimensões do gráfico se referem às medidas do mapa, enquanto os números indicam as medidas sobre a superfície real (DUARTE, 2002).

brasileira (SANTOS, 2002), que introduziu em suas discussões o conceito de região natural, representam um marco inicial na tentativa de conferir conteúdo conceitual à divisão regional do Brasil, assim como de colocar em prática, de fato, tal esforço. Sua proposta de divisão regional foi elaborada em 1913 e teve finalidade didática⁴³.

Em 1913, Miguel Delgado de Carvalho, com sua obra *Geografia do Brasil* (2013), marcou uma nova etapa na evolução do ensino de Geografia no país, visto que o material elaborado pelo autor foi a primeira ferramenta didática em que a Geografia Regional do Brasil mereceu destaque, efetivamente, no país. O autor propôs que as unidades políticas fossem agrupadas e dentro de cada quadro regional fossem estudadas a Geografia Física e a Geografia Humana (GUIMARÃES, 1942).

Delgado de Carvalho⁴⁴ que nasceu na França em 1884, foi o pioneiro na implantação da Geografia no Brasil (BARROS, 2008). Formado pela Escola de Ciências Políticas de Paris (*École Libre Sciences Politiques*), chegou ao Brasil como divulgador de uma nova teoria geográfica, o Possibilismo⁴⁵ e, a partir da influência dessa corrente de pensamento, o autor reconhecia a ação humana sobre a natureza. Sua proposta de divisão regional teve como base os elementos do meio físico, especialmente o relevo, o clima e a vegetação e foi adotada pelos novos programas do Ensino Secundário, perdurando por cerca de vinte anos. Essa divisão dispunha de cinco regiões (Figura 6):

- I) Brasil Setentrional ou Amazônico (Acre, Amazonas e Pará);
- II) Brasil Norte-Oriental (Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco e Alagoas);
- III) Brasil Oriental (Sergipe, Bahia, Espírito Santo, Rio de Janeiro, Distrito Federal e Minas Gerais);
- IV) Brasil Meridional (São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul);

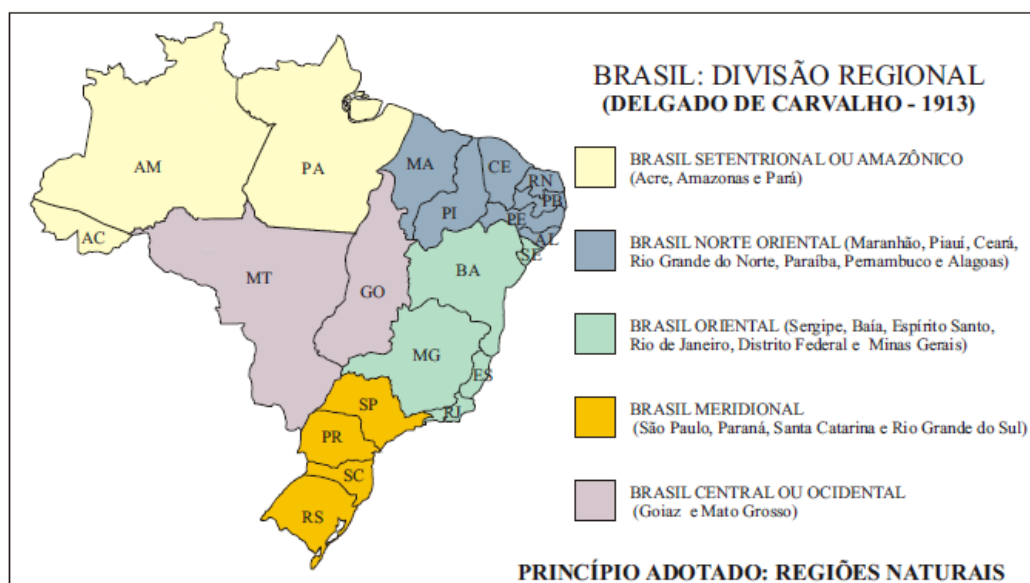
⁴³ Antes da proposta de Delgado de Carvalho, outras regionalizações do Brasil foram empreendidas. Algumas, inclusive, desenvolvidas por profissionais de outras áreas do conhecimento como História e Engenharia e que, de certo modo, contribuíram para complementar ou dar bases para a proposta de Delgado de Carvalho. Cf. Boligian (2010); Guimarães (1942); Instituto Moreira Sales (2022); Miyahiro (2012); Moraes e Arrais (2002).

⁴⁴ Delgado de Carvalho desenvolveu um percurso profissional extenso no Brasil, passando por diferentes instituições ligadas ao campo científico e educacional do país. No Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e na Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro, o autor contribuiu com a elaboração de diversos projetos acadêmicos. Ele foi o organizador da Escola de Altos Estudos, que tinha como objetivo formar quadros dirigentes para o país. Em 1921, Delgado de Carvalho foi nomeado conferencista nas Escolas de Intendência e do Estado-Maior do Exército, passando a atuar, posteriormente, como docente do Colégio Pedro Segundo. Participou de movimentos de renovação pedagógica, assinando os manifestos escolanovistas, em 1932 e 1959, assumindo cargos no Conselho Nacional de Educação em 1931 e no Conselho Nacional de Geografia em 1937. Além desta notável atuação, Delgado de Carvalho destacou-se por uma expressiva produção escrita, publicando várias monografias, artigos e compêndios didáticos de Geografia, História e Sociologia (ZUSMAN e PEREIRA, 2000).

⁴⁵ O possibilismo será objeto de discussão em outro subitem deste capítulo.

V) Brasil Central (Goiaz e Mato Grosso) (GUIMARÃES, 1942, p. 25).

Figura 6 - Regionalização de Miguel Delgado de Carvalho - 1913



Fonte: MORAES e ARRAIS (2002).

Para Guimarães (1942), a regionalização elaborada por Delgado de Carvalho tratava-se “evidentemente de uma divisão prática para fins didáticos e por isso as unidades políticas tiveram que ser consideradas por inteiro” (p. 26). O autor baseou sua divisão em regiões naturais (MAGNAGO, 1995).

Do final do século XIX até as primeiras décadas do século XX, quando a expansão imperialista impulsionou o desenvolvimento da ciência geográfica, um dos conceitos dominantes, amplamente propagado foi o de região natural (CORRÊA, 2000). A região natural:

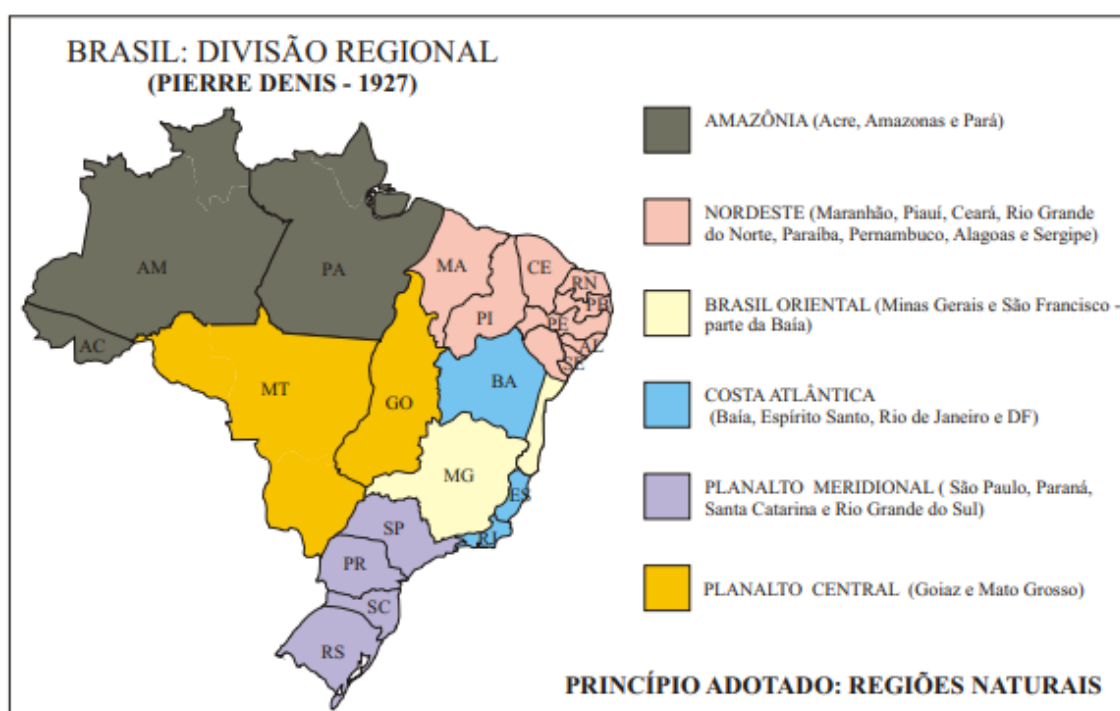
[...] é entendida como uma parte da superfície da Terra, dimensionada segundo escalas territoriais diversificadas, e caracterizadas pela uniformidade resultante da combinação ou integração em área dos elementos da natureza: o clima, a vegetação, o relevo, a geologia e outros adicionais que diferenciariam ainda mais cada uma destas partes. Em outras palavras, uma região natural é um ecossistema onde seus elementos acham-se integrados e são interagentes (CORRÊA, 2000, p. 10).

De acordo com Guimarães (1942), as regiões naturais foram consideradas o melhor embasamento para os estudos geográficos do país porque explicavam satisfatoriamente os questionamentos da Geografia Física, além de justificar de modo

adequado a diferenciação regional que se observava em muitos fatos humanos. Entretanto, tal divisão regional apresentava-se limitada em se tratando de acompanhar a variação dos ciclos econômicos que se sucediam tão rapidamente no Brasil.

Após a proposta de Delgado de Carvalho, destaca-se ainda a proposta de Pierre Denis, em sua obra *Amérique du Sud* (1927) que apresentou um modelo semelhante ao de Delgado de Carvalho, porém com seis regiões: Amazônia, Nordeste, Brasil Oriental, Costa Atlântica, Planalto Meridional e Planalto Central. O critério adotado também foram as regiões naturais, conforme mostra a figura 7.

Figura 7 - Divisão Regional de Pierre Denis - 1927



Fonte: MORAES e ARRAIS (2002)

Além da proposta acima mencionada, outras duas se destacam. Betim Pais Leme propôs, em 1937, uma divisão regional caracterizada pelas estruturas geológicas⁴⁶

⁴⁶ O termo estrutura deriva do latim *struere* que significa construir. Uma estrutura geológica é uma configuração geométrica de rochas, e a geologia estrutural, lida com a geometria, a distribuição e a formação dessas estruturas. A geologia estrutural trabalha somente com estruturas criadas pela deformação de rochas. A geologia estrutural é o estudo das dobras, falhas e outras estruturas deformacionais na litosfera, principalmente no que diz respeito a sua ocorrência e modos de formação (HAAKON, 2017).

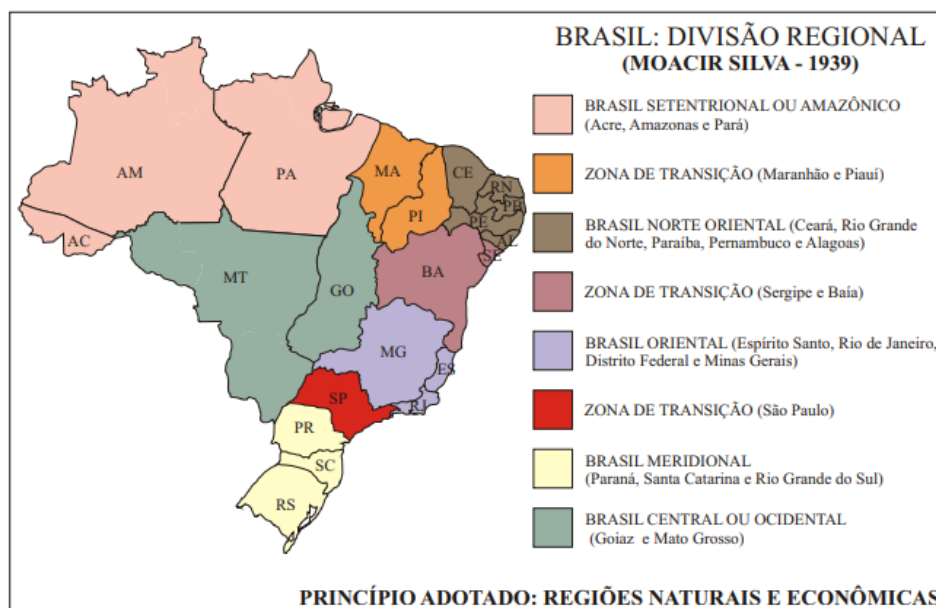
predominantes, não se inserindo em uma divisão em regiões naturais, mas em zonas estruturais. Essa proposta constituía-se de sete regiões: 1) Zona de sedimentação (Acre, Amazonas e Pará); 2) Zona Intermediária (Maranhão e Piauí); 3) Zona Estabilizada por Peneplanização (Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco e Alagoas); 4) Zona Intermediária (Sergipe e Baía); 5) Zona de Reajustamento Isostático Atual - Serras Cristalinas - (Minas, Espírito Santo, Rio de Janeiro e Distrito Federal); 6) Zona Estabilizada - Grandes derrames de rochas eruptivas - (São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul); 7) Zona de Erosão - Planalto Central - (Goiás e Mato Grosso), conforme figura 8.

Figura 8 - Divisão Regional de Betim Pais Leme - 1937



Fonte: MORAES e ARRAIS (2002)

O engenheiro Moacir Silva, consultor técnico do Conselho Nacional de Geografia, elaborou em 1939 uma divisão regional composta de oito regiões, baseadas nos princípios de regiões naturais e regiões econômicas, conforme ilustra a figura 9.

Figura 9 - Divisão Regional de Moacir Silva - 1939

Fonte: MORAES e ARRAIS (2002)

No final da década de 1930 e início da década de 1940, em meio a um período de centralização das forças federativas republicanas, constatou-se a ocorrência da manifestação no âmbito acadêmico e militar, de uma grande preocupação sobre a organização do espaço brasileiro. Além disso, observou-se a emergência de intenso debate sobre a divisão territorial e a divisão regional do país⁴⁷. Acrescenta-se a essa discussão o esforço do governo em modernizar e integrar o país, associado às questões de planejamento e administração, exigindo assim, um conhecimento aprofundado sobre o território nacional (MAGNAGO, 1995; IBGE, 2017).

No que diz respeito à integração nacional, a visão do oeste e do centro do país, elaborada durante o Estado Novo, tentava passar uma imagem de que o interior seria o lugar da destinação natural, do reconhecimento da unidade e da identidade nacional. Valorizava-se as baixas densidades demográficas⁴⁸ e isolamento como sinônimo de preservação de valores genuinamente nacionais. Daí a Marcha para Oeste, convocada por Getúlio Vargas em 1939, que afirmava que o povo deveria marchar para o centro,

⁴⁷ Esta inquietação também decorria da formação de blocos políticos de resistência em determinados locais como São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul que buscavam dominar a economia e a política nacional e tinham como pretensão tornar-se estados independentes (MAGNAGO, 1995).

⁴⁸ A discussão envolvendo a baixa densidade populacional do interior do país estava presente no discurso do Estado na década de 1930, como por exemplo, o destaque dado as características peculiares de Mato Grosso, referente a sua pequena densidade populacional (BRITO, 2001).

caminhando para a unidade, caminhando para a elaboração de uma nova síntese territorial (IBGE, 2017).

Além disso, havia a necessidade de desenvolver a produção nacional. O propósito seria abrir as regiões isoladas, que viviam em economia de subsistência e integrá-las na divisão inter-regional do trabalho, ampliando o mercado para o capital industrial: “A chamada “Marcha para Oeste” visava antes de mais nada integrar economicamente o território do país, o que significava, na prática, criar um mercado nacional” (SINGER, 1995, p. 273).

Nesse contexto, ampliaram-se a elaboração de divisões regionais mais detalhadas. Até então, as divisões eram desenvolvidas considerando o agrupamento de estados federados. A partir desse momento passou-se a realizar divisões pelo agrupamento de municípios (IBGE, 2017).

3.1.1 Propostas de divisão regional do Brasil elaboradas pelo IBGE

Assim, neste momento histórico, de acordo com Contel (2014), já existiam estudos sobre o território nacional, desde o início da década de 1930, desenvolvidos por órgãos do Governo Federal e por autarquias estaduais. No âmbito federal, a Secretaria de Estado do Ministério da Agricultura foi remodelada visando ampliar a sua atuação. Nesse sentido, reuniram-se na mesma Secretaria os serviços concernentes à estatística, publicidade, além da organização e defesa da produção nacional. Assim, de acordo com o Art. 2º do Decreto n.º 25.984, de 25 de julho de 1933, foi criada a Diretoria de Estatística e Publicidade, que tinha como atribuições “[...] coligir elementos e organizar a estatística da produção agrícola, animal e mineral do país, bem como divulgar tudo o que possa interessar a melhor propaganda do Brasil no exterior” (BRASIL, 1933, p. 1).

Considerando a conveniência de centralizar os serviços técnicos estatísticos de interesse geral, além de estabelecer condições favoráveis para a ampliação desses serviços, foi instituído, de acordo com o Decreto n.º 24.609, de 06 de julho de 1934, o Instituto Nacional de Estatística, entidade de natureza federativa, que tinha por finalidade promover e executar o levantamento sistemático de todas as estatísticas nacionais. Além destes objetivos, incluía-se o caráter geográfico em suas pesquisas: “Paralelamente às investigações estatísticas, o Instituto Nacional de Estatística realizava estudo sistemático

de nossa base física, tendo em vista a inclusão de caráter geográfico e cartográfico em suas finalidades” (GONÇALVES, 1995, p. 31).

Concomitantemente a essas iniciativas, havia uma intensa discussão sobre a importância da criação de um órgão nacional específico para coordenar as atividades geográficas. Nesse sentido, segundo o Art. 1º do Decreto n.º 1.527, de 24 de março de 1937, foi instituído o Conselho Brasileiro de Geografia, incorporado ao Instituto Nacional de Estatística. De acordo com o referido Decreto caberia ao Conselho também contribuir significativamente para o ensino de Geografia no Brasil:

Art. 1º Fica instituído o Conselho Brasileiro de Geografia, incorporado ao Instituto Nacional de Estatística destinado a reunir e coordenar, com a colaboração do Ministério da Educação e Saúde, os estudos sobre a Geografia do Brasil e a promover a articulação dos serviços oficiais (federais, estaduais e municipais), instituições particulares e dos profissionais, que se ocupem de Geografia do Brasil no sentido de ativar e sistematizar o território pátrio (BRASIL, 1937, p.1).

Convém registrar que a criação desse conselho se deu em meio a um contexto de conscientização do Governo Federal sobre a importância de um melhor conhecimento geográfico do país, a necessidade da participação do Brasil em empreendimentos científicos internacionais, além do reconhecimento de que o país deveria se inserir à União Geográfica Internacional e carecia da organização de um órgão nacional de Geografia, devidamente autorizado pelo governo.

Considerando a junção do Instituto Nacional de Estatística e do Conselho Brasileiro de Geografia, além da necessidade de uniformidade da sua denominação, conforme consta no Art. 1º, do Decreto-Lei n.º 218, de 26 de janeiro de 1938, esses passaram a se chamar Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (BRASIL, 1938). O referido Decreto-Lei também alterou, por conveniência, a designação do Conselho Brasileiro de Geografia para Conselho Nacional de Geografia (GONÇALVES, 1995).

Já como decorrência das atribuições do IBGE, foi elaborado o Decreto-Lei n.º 311, de 2 de março de 1938, também chamado de ‘Lei Geográfica’, que dispunha sobre a divisão territorial do Brasil. Por meio desse Decreto definiu-se a base territorial para organização do poder no Estado Novo (MAGNAGO, 1995). Paralelamente às discussões sobre a divisão territorial, começaram a ser publicados estudos que buscavam compreender o espaço brasileiro, identificando e descrevendo zonas específicas ou regiões geográficas.

Os estudos com delimitação de zonas específicas foram desenvolvidos para serem utilizados por órgãos públicos. Dentre eles destaca-se o zoneamento do Brasil de acordo com os tipos regionais de alimentos, desenvolvido na década de 1937, por Josué Castro, o zoneamento de Hugo Hasmann, realizado no ano de 1939, sobre a fisionomia econômica brasileira e o zoneamento geoeconômico, realizado pelo Conselho Técnico de Economia e Finanças, elaborado em 1939. Esses estudos pouco contribuíram para o avanço conceitual e metodológico por não conduziram a um estudo aprofundado sobre a organização do espaço brasileiro. Do mesmo modo, os estudos sobre região geográfica também não avançaram, porque ainda enfatizavam aspectos vinculados ao meio físico (MAGNAGO, 1995).

Nesse contexto, o Conselho Nacional de Estatística, que tinha como incumbência orientar e dirigir as atividades do Instituto Nacional de Estatística (BRASIL, 1934), pressionado pela necessidade de elaboração do Anuário Estatístico Brasileiro⁴⁹, adotou em 1938, uma divisão regional que passou a ser utilizada pelo Ministério da Agricultura, conforme Figura 10. Essa divisão apresentava-se com cinco regiões:

- 1- Norte - Acre, Amazonas, Pará, Maranhão e Piauí;
- 2- Nordeste - Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas;
- 3- Este - Sergipe, Bahia e Espírito Santo;
- 4- Sul - Rio de Janeiro, Distrito Federal, São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul;
- 5- Centro - Mato Grosso, Goiás, Minas Gerais (MAGNAGO, 1995, p. 68).

⁴⁹ *Anuário Estatístico do Brasil* se refere a uma publicação oficial do IBGE, existente desde antes da própria criação do órgão, pois o primeiro volume abrange os anos 1908-1912, sendo depois retomado e dirigido pelo IBGE, com o último volume disponível sendo o de 2022. Contém informações sobre elementos de Geografia Física, como localização territorial, extensão geográfica, climatologia, entre outros; Geografia Humana, como dados sobre população, desenvolvimento da economia, transportes, população economicamente ativa e suas profissões, cultura (educação, meios de comunicação de massa etc.), que foram/vão sendo atualizados conforme a disponibilidade das informações na agência produtora/receptora das informações. Cf. <https://biblioteca.ibge.gov.br/?view=detalhes&id=720>. (ROCHA, 2011).

Figura 10 - Divisão Regional do Brasil (1938)



Fonte: ROCHA (2011)

Na década de 1940, a discussão sobre divisão regional recebeu novas contribuições teóricas e metodológicas. Nesse momento o IBGE, por meio do seu órgão especializado, o Conselho Nacional de Geografia (CNG), promoveu uma campanha para que fosse adotada uma única divisão regional do território brasileiro. De acordo com Guimarães (1942), havia a necessidade de se estabelecer uma divisão regional oficial do país:

Estabelecida uma boa divisão regional, do ponto de vista prático, é absolutamente indispensável que seja considerada **única**, isto é, que seja adotada por todos os setores administrativos ou, pelo menos, pela maioria deles, só se permitindo exceções em certos casos muito especiais (GUIMARÃES, 1942, p. 6, grifo nosso).

Tal esforço culminou com a determinação de que fosse adotada em todo o Brasil a divisão regional estabelecida pelo IBGE (MAGNAGO, 1995). Registra-se que os estudos sobre a divisão regional do Brasil, desenvolvidos pelo IBGE, respondiam aos diferentes contextos históricos de sua formulação, à necessidade de se estabelecer divisões de acordo com critérios gerais de fundamentos científicos e ao atendimento às

conveniências práticas, fixadas pela observância à divisão territorial do Brasil (IBGE, 2017).

Nesse contexto, de acordo com Contel (2014), a primeira divisão regional do Brasil realizada pelo IBGE foi institucionalizada pela Circular n.º 1, de 31 de janeiro de 1942, tendo como principal articulador o engenheiro-geógrafo e civil Fábio Macedo Soares Guimarães, chefe da Seção de Estudos, da repartição Central do Conselho Nacional de Geografia (CNG) (VALVERDE, 2006).

Após análises e estudos aprofundados de diferentes propostas de divisão regional apresentadas por órgãos públicos e privados e/ou por cientistas isolados, fundamentado pelos conhecimentos já realizados por geógrafos do CNG, ao longo do território brasileiro, Guimarães elaborou um parecer no qual optava pela divisão regional desenvolvida por Delgado de Carvalho em 1913: “[...] à essa divisão, que já vinha sendo utilizada para fins didáticos, seriam introduzidas pequenas modificações na nomenclatura e algumas subdivisões” (MAGNAGO, 1995, p. 68).

Semelhantemente à proposta de Delgado de Carvalho, as proposições de Guimarães utilizavam à posição geográfica para denominar as grandes regiões, definindo-as conforme as condições naturais do território⁵⁰. Em cada quadro prevalecia as inter-relações das condições físicas, em especial do clima, da vegetação e do relevo. Para Guimarães:

É necessário interpretar os fenômenos, descobrir as correlações entre eles, a fim de apreender-se a unidade geral, a característica de cada região natural. É o que nos ensina o grande mestre Vidal de La Blache: considerados isoladamente, os traços de que compõem a fisionomia de um país tem o valor de um fato, mas eles só adquirem o valor de noção científica quando são colocados no encadeamento de que faz parte e somente este é capaz de lhes dar plena significação (GUIMARÃES, 1942, p. 12).

De acordo com Contel (2014), Guimarães utilizou-se do conhecimento produzido por notáveis geógrafos do início do século XX, sobretudo os franceses Vidal de La Blache, Lucien Gallois, Camille Vallaux. A ideia seria de evitar o determinismo geográfico alemão, retomando o pensamento desses autores para mostrar que as regiões

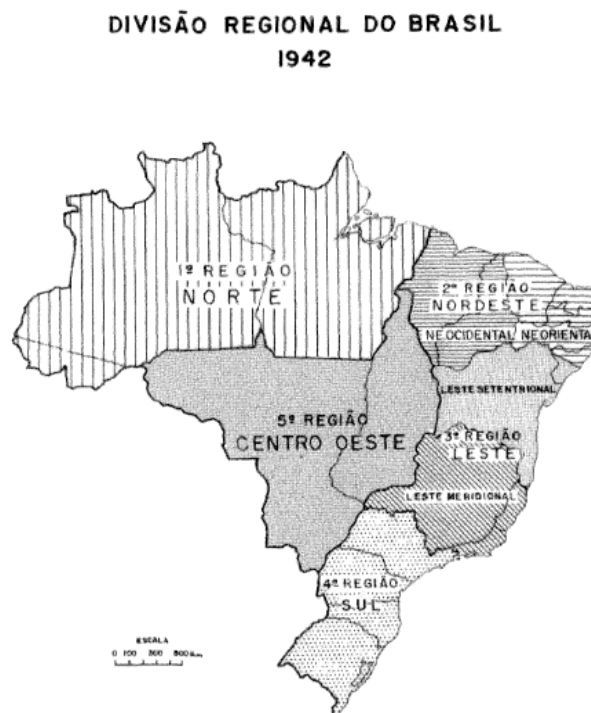
⁵⁰ De acordo com o Relatório do Conselho Nacional de Geografia, elaborado pela IX Comissão Técnica, do X Congresso Brasileiro de Geografia, deveria ser oficialmente adotado no Ensino Secundário, o estudo das regiões naturais para análise de cada um dos grupos das Unidades Federadas. Além disso, as regiões deveriam ser subdivididas em sub-regiões naturais, para estudos pormenorizados. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/2317668/pg-14-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-23-04-1945>. Acesso em: 02 nov. 2021.

naturais deveriam ser a base da regionalização brasileira, porque apresentavam a vantagem da estabilidade.

Para Guimarães (1942) “As regiões naturais apresentam justamente a vantagem da estabilidade. Por esse motivo, elas constituem uma ótima base para uma divisão prática permanente, que permita à comparação de dados estatísticos em diferentes épocas” (p. 20). Sua proposta foi muito valorizada por não desmembrar as unidades políticas e por se ajustar às necessidades da administração pública em geral.

Atendendo às necessidades do governo, a proposta do IBGE foi encaminhada ao Conselho Técnico de Economia e Finanças para receber parecer, que resolveu adotar a divisão regional proposta pelo CNG, concluindo que essa havia sido alicerçada em princípios científicos geográficos e apresentava a vantagem de ser estável, por estar baseada em fatores naturais (MAGNAGO, 1995).

Em 1940, o Brasil possuía a seguinte composição territorial (figura 11): Território do Acre, Amazonas, Pará, Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia, Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro, Distrito Federal, São Paulo, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Mato Grosso, Goiás (IBGE, 2002).

Figura 11 - Primeira Divisão Regional Oficial do Brasil (1942)

A primeira divisão oficial do Brasil apresentou duas alterações na configuração territorial, até então vigente. A primeira ocorreu entre os anos de 1942 e 1943 quando novas unidades político-administrativas foram criadas e passaram a fazer parte do território da União (MAGNAGO, 1995; IBGE, 2002; PRIORI, et al., 2012).

De acordo com o Art. 1º, do Decreto n.º 4.102, de 9 de fevereiro de 1942, foi criado o Território Federal de Fernando de Noronha e inserido na Região Nordeste. Do mesmo modo, o Art. 1º, do Decreto-Lei n.º 5.812, de 13 de setembro de 1943, estabeleceu que com as partes desmembradas dos Estados do Pará, do Amazonas, do Mato Grosso, do Paraná e de Santa Catarina, fossem criados os Territórios Federais do Amapá, do Rio Branco, do Guaporé inseridos na Região Norte, o Território de Ponta Porã, na Região Centro-Oeste e o Território do Iguazu, na Região Sul (BRASIL, 1943, MAGNAGO, 1995). Segundo Rocha (2011), em 1945 a divisão regional do país apresentava-se com 7 regiões (Figura 12).

Figura 12 - Divisão Regional do Brasil (1945)



Fonte: ROCHA (2011)

A segunda modificação na divisão territorial ocorreu em 1946, quando a Constituição Federal extinguiu os Territórios Federais do Iguaçu e de Ponta Porã. Depois dessas alterações, a divisão regional do Brasil, voltou a apresentar 5 regiões.

- 1) Região Norte: Estados do Amazonas e Pará e Territórios do Acre, Amapá, Rio Branco e Guaporé;
- 2) Região Nordeste: Ocidental - Estados do Maranhão e Piauí; Oriental - Estados do Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas e Território de Fernando de Noronha;
- 3) Região Leste: Setentrional - Estados de Sergipe e Bahia; Meridional - Estados de Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro e Distrito Federal;
- 4) Região Sul: Estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul;
- 5) Região Centro-Oeste: Mato Grosso e Goiás (MAGNAGO, 1995, p. 69).

Metodologicamente, a primeira divisão regional oficial do Brasil (1942), mesmo que considerada empírica (MAGNAGO, 1995), forneceu considerável conhecimento

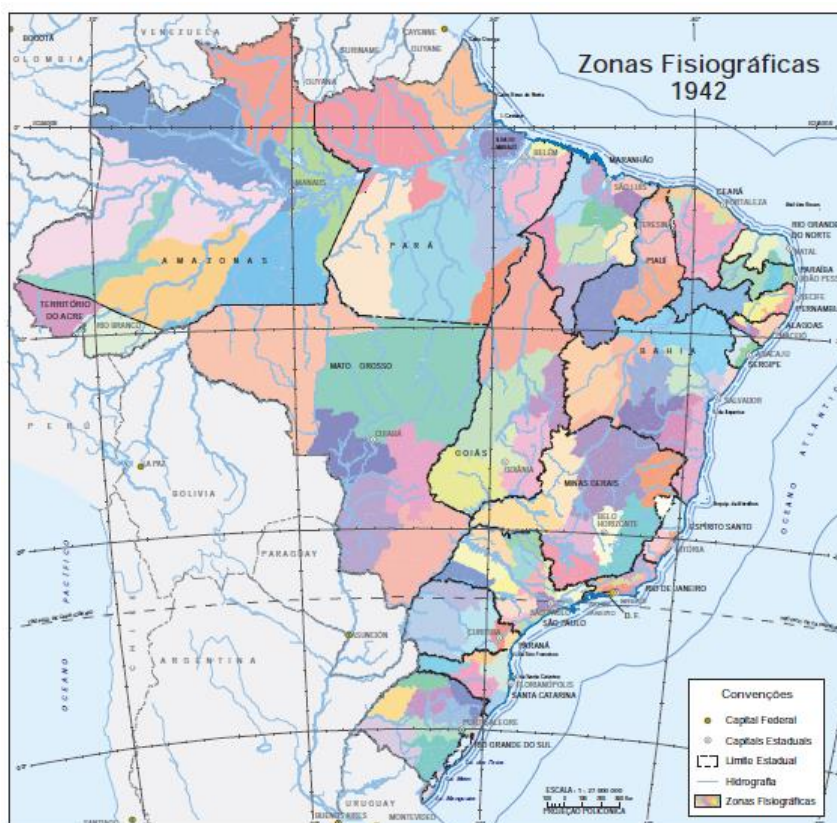
sobre as diferenciações regionais do país. Este modelo empregou o método dedutivo, partindo da divisão do todo, nesse caso do Brasil, para alcançar o particular, o singular, ou seja, dividindo e subdividindo o país até chegar em unidades menores.

Primeiramente, identificou-se **cinco grandes regiões**, grandes áreas, identificadas pelo predomínio de características comuns que as distinguiam umas das outras. Na sequência, as grandes regiões foram subdivididas em outras 30 regiões que apresentaram características homogêneas no que se refere aos aspectos físicos, que também foram subdivididas alcançando 79 sub-regiões, novamente subdivididas originando 228 pequenas regiões, também denominadas de **regiões fisiográficas**.

Para Galvão e Faissol (1969), a divisão regional dessa década representou o primeiro esforço de sistematização de uma divisão regional do Brasil, partindo de quatro premissas básicas:

- 1 - A de que havia uma consciência de diferenciações regionais no país, já suficientemente importantes para que fossem feitos estudos dos problemas brasileiros, por região e para que se divulgassem estatísticas, segundo estas mesmas unidades regionais.
- 2 - A de que uma Divisão Regional deveria ser estável e permanente, pois como seu uso visava sobretudo os serviços de estatística, tal divisão permitiria a comparabilidade dos dados estatísticos em diferentes épocas.
- 3 - A de que devendo ser estável, o melhor critério a adotar seria o das regiões naturais, cuja evolução não sofre alterações bruscas, fornecendo base conveniente para comparação no tempo.
- 4 - E a de que, como o sistema em que se apoiaram as Divisões Regionais daquela época era o baseado no princípio da divisão, ela deveria partir de um todo - o Brasil - subdividindo-o, sucessivamente, em unidades menores que iam desde as Grandes Regiões (unidades maiores), através das Regiões e Sub-Regiões (unidades intermediárias) até as zonas fisiográficas (unidades menores) (GALVÃO e FAISSOL, 1969, p. 181).

As zonas fisiográficas permitiam a realização de estudos mais detalhados, específicos, aprofundados (Figura 13).

Figura 13 - Zonas Fisiográficas

Fonte: IBGE (2017)

Reafirme-se que o processo de divisão regional do Brasil, baseado em regiões naturais, seguiu a análise das influências mútuas dos diferentes fatores físicos, especialmente o clima, o relevo e a vegetação⁵¹. Contudo, em razão das dificuldades de acesso à informação da época, além da falta de evidência confirmada dos diferentes fatores físicos, passou-se a utilizar como caracterização de uma região natural a ideia de fator dominante, “isto é, nota característica da região que privilegiava” (IBGE, 2017, p. 63). Por exemplo, no caso da Região Norte, o fator dominante considerado era a Floresta Amazônica, mesmo quando o que diferenciou as unidades menores fosse ora o relevo, ora a pluviosidade, ou outro fator natural (GALVÃO e FAISSOL, 1969).

O modelo de divisão do Brasil em regiões baseadas nos aspectos físicos sofreu críticas, principalmente no que se refere a questão da permanência. As zonas fisiográficas

⁵¹ Na década de 1940, a divisão regional do Brasil em zonas fisiográficas delimitadas pelo IBGE, foi a representação de um período no qual havia a necessidade de aprofundar o conhecimento do território nacional e, conceitualmente, marcou o predomínio do conceito de região natural na compreensão do espaço geográfico, quando a questão regional ainda se confundia com as diferenças existentes no quadro natural (IBGE, 2017).

eram definidas a partir de aspectos socioeconômicos, estando sujeitas a constantes mudanças decorrentes do desenvolvimento social brasileiro (MAGNAGO, 1995). Outra crítica se refere à fragilidade dos limites das zonas fisiográficas. Os sucessivos desmembramentos de municípios deformavam a estrutura inicial das zonas fisiográficas (GALVÃO e FAISSOL, 1969).

Do ponto de vista teórico-conceitual, essa primeira divisão regional também recebeu críticas. O tratamento das unidades de maior extensão, como as grandes regiões, pautava-se no Determinismo Ambiental, enquanto as unidades menores, as zonas fisiográficas, levavam em consideração os aspectos socioeconômicos associados à visão possibilista de componentes naturais e humanos (IBGE, 2017).

Nesse contexto, a divisão regional em zonas fisiográficas passou por revisões. Novos estudos foram realizados, considerando não mais a região natural e sim a região geográfica. Além disso, modificaram-se o método de identificação, delimitação e compreensão do espaço regional, visando um **segundo modelo de divisão regional** do Brasil.

Dentre os estudos que contribuíram com essa segunda proposta, destaca-se o realizado por Zarur (1946) - *Análises Regionais* - em que o autor procurou demonstrar a relevância da análise regional para o planejamento nacional. Para ele, as regiões seriam úteis como meios práticos de agrupar recursos físicos e humanos para que se pudesse correlacionar os elementos de uma região com os elementos de outra. Segundo o autor, na história do regionalismo, a expressão região teria duas compreensões: uma considerando a sistematização regional como um meio para se alcançar o controle e outra, considerando que a região é uma área com determinados atributos reais e definidos. Na primeira, a região é abstrata e na segunda, teria um caráter real, concreto.

Para Zarur (1946), dentre os assuntos de grandes controvérsias no interior da Geografia, encontrava-se a definição de região: “o estudo da variabilidade dos critérios empregados na análise do grande número de regiões, sub-regiões e zonas em que foi dividido o Brasil, prova na prática a afirmação feita acima” (ZARUR, 1946, p. 178). Para ele, dentre as inúmeras definições existentes, destacavam-se três: 1) Região é uma área; 2) Região é um complexo ou um agrupamento de elementos físicos estáticos; 3) Região é uma área intrinsecamente constituída de elementos reais, dinâmicos e interdependentes. Resumidamente o autor definiu a região como “uma área concreta, na qual a combinação dos fatores ambientais e demográficos criaram uma estrutura econômica e social homogênea” (ZARUR, 1946, p. 179).

A análise regional teria a função de subsidiar o planejamento nacional para a compreensão dos problemas do país, e a necessária formulação de obras e políticas públicas. Para Magnago (1995), a preocupação de Zarur com o planejamento regional era um fato pouco comum nos estudos geográficos daquele período histórico. Outra questão importante era o destaque dado ao dinamismo regional que se opunha, na época, à visão de região estática.

De igual modo, registra-se a contribuição de Valverde (1958) em *Estudo Regional da Zona da Mata de Minas Gerais*. Nesta pesquisa, o autor buscou identificar e delimitar a região estudada por meio dos elementos do meio físico (vegetação, solo, morfologia, clima), sem desconsiderar aspectos do povoamento e das paisagens formadas a partir da organização da produção, como: zonas de latifúndios de pecuária de corte, zonas de laticínios, zonas de agricultura, faixas de hortas, dentre outros. Além disso, tratou de aspectos populacionais como rede urbana, transportes, abordando ainda problemas educacionais da região.

As regiões por ele identificadas eram baseadas na visão possibilista de Vidal de La Blache e correspondiam ao conceito de paisagem, compreendidas como entidades concretas, com certo grau de homogeneidades, podendo ser descritas como combinações específicas de elementos físicos e humanos (MAGNAGO, 1995). Ora, era dentro desta perspectiva sobre o que seria a região que se enquadrava Aroldo de Azevedo⁵².

⁵² Isso não significa, no entanto, que a discussão sobre a questão regional tenha sido resolvida com a contribuição de Valverde. As pesquisas desenvolvidas por Zarur e Valverde entre as décadas de 1940 e 1950 deixaram contribuições valiosas para o avanço dos estudos sobre divisão regional, contudo, foi na década de 1960, que a discussão sobre região geográfica assumiu absoluta centralidade nos debates entre os geógrafos. Dentre os estudos desse período histórico, destaca-se a pesquisa de Guimarães (1963) em *Observações sobre o problema da divisão regional* que, a partir desse momento, enfatizava a defesa da mudança do conceito de região natural para região geográfica; o reconhecimento do caráter dinâmico das regiões, admitindo que as regiões seriam construções mentais, logo “entidades subjetivas que se substituem à realidade por motivos, principalmente didáticos” (GUIMARÃES, 1963, p. 303); a utilização do método dedutivo de subdivisões sucessivas para a delimitação das regiões e a defesa do uso da nota característica da região ou *leading factor*, para identificação e demarcação das regiões e captação da realidade. E tal discussão se estende pelo menos até meados da década de 1960, dada sua importância para a Geografia.

3.2 O Possibilismo e a questão regional: das origens em La Blache às posições de Aroldo de Azevedo

As proposições de Aroldo Edgard de Azevedo para a Geografia escolar brasileira, catedrático da Escola Paulista de Geografia⁵³, devem ser compreendidas a partir das concepções da escola francesa de Geografia que tem como principal formulador Paul Vidal de La Blache. As teorias vidalinas ganharam destaque no Brasil por ocasião da instalação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, em 1934.

Criada a Universidade de São Paulo, passou a Geografia a ser ensinada em nível superior, com objetivo de formar bons professores para o magistério secundário e pesquisadores para o trabalho de campo (AZEVEDO, 1954). Destacados mestres franceses, contribuíram para a consolidação do que se pode denominar de Escola Paulista de Geografia: Pierre Deffontaines (1934); Pierre Monbeig (1935-1946); Roger Dion (1947); Pierre Gourou (1949); Louis Papy (1950); Frances Ruellan (1952-1953). Tais estudiosos, trouxeram o acervo de seus conhecimentos e suas experiências. Roger Dion, Pierre Gourou e Louis Papy, contribuíram no âmbito da Geografia Humana e Frances Ruellan, trouxe contribuições na área da Geomorfologia.

A primeira cadeira do Departamento de Geografia e História foi entregue ao Professor Pierre Defontaines, que permaneceu no cargo durante poucos meses do ano de 1934. Seu sucessor foi Pierre Monbeig, que esteve na cadeira de 1935 a 1946. Em 1939 ocorreu o primeiro desdobramento da primitiva cadeira em duas: Geografia Física, entregue a discípulo de Monbeig, João Dias da Silveira e Geografia Humana, que ficou sob a direção de Monbeig. Em 1942, destacou-se uma terceira cadeira, Geografia do Brasil, que foi entregue a Aroldo de Azevedo, também discípulo de Monbeig (AZEVEDO, 1954).

Constata-se que, pela participação significativa de mestres franceses na estruturação do Departamento de Geografia, este poderia ter sido denominado de “departamento francês de ultramar”. A organização do departamento seguiu o modelo de cátedras e por doutrina o Possibilismo lablacheano. Foi por esse viés que Aroldo de Azevedo pesquisou e ensinou Geografia. A compreensão plena dos conceitos e categorias

⁵³ De acordo com Azevedo (1954), a expressão “Escola Paulista de Geografia”, foi empregada por Louis Papy, quando escreveu que a Escola Paulista de Geografia deveria ser reconhecida pelas boas pesquisas sobre o litoral paulista (AZEVEDO, 1954, p. 71).

que embasam o pensamento do autor, impõe uma imersão ao leito histórico do pensamento geográfico, que lhe confere sentido e, é disso que se passará a tratar.

Em reação ao paradigma do Determinismo Ambiental, surge na França no final do século XIX, na Alemanha, no começo do século XX e nos Estados Unidos, na década de 1920, um outro paradigma da Geografia, o Possibilismo. À semelha do Determinismo Ambiental, a visão possibilista focaliza as relações entre o homem e o meio natural, mas não o faz considerando a natureza como determinante do comportamento humano. A reação ao Determinismo Ambiental, mais forte na França, tem como motivação externa a situação de confronto entre a França e a Alemanha. O Possibilismo, francês em sua origem, opõem-se ao Determinismo Ambiental germânico. Esta oposição fundamenta-se nas diferenças entre os dois países (CORRÊA, 2000).

Paul Vidal de La Blache foi o principal formulador da eminente escola francesa de Geografia. Foi a partir das concepções elaboradas por esta escola, que Aroldo de Azevedo fundamenta sua prática docente e sua pesquisa. Do mesmo modo que, para compreensão do pensamento de Ratzel foi necessário analisar o contexto histórico da unificação da Alemanha. Para compreender o processo de eclosão do pensamento geográfico na França é necessário focar os desdobramentos gerais do desenvolvimento histórico francês no século XIX.

A França foi reconhecida como o local que realizou, de forma mais autêntica, uma revolução burguesa. Os resquícios feudais foram totalmente aniquilados. A burguesia estabeleceu seu governo, concedendo ao Estado a característica que mais atendia aos seus interesses. A unificação na França datava alguns séculos. A centralização do poder estava nas mãos de uma monarquia absoluta, processo que permitiu a formação de uma burguesia sólida, com aspirações consolidadas e ação nacional, liderando profundas transformações na ordem existente, implantando a hegemonia das relações capitalistas. Napoleão Bonaparte completou o processo de desenvolvimento do capitalismo na França, que teve sua culminância com a Revolução Francesa:

Neste movimento, a burguesia agiu como classe revolucionária, levantando-se contra a estrutura social existente e formulando um projeto hegemônico, que aglutinava os interesses do conjunto da sociedade. A revolução francesa foi um movimento popular, comandado pela burguesia, dirigido pelos ideólogos dessa classe (MORAES, 2005, p. 22).

Foi por meio desse processo que a burguesia difundiu suas ideias progressistas fundando o liberalismo no país. Tal posicionamento pode ser constatado em algumas

posturas defendidas pela Geografia francesa. O contexto revolucionário do desenvolvimento do capitalismo, também possibilitou a ampliação do espaço de ação política, assim como a representação política das classes mais populares, acirrando a luta de classes. Por essa razão, a França foi o berço do socialismo militante e o lugar onde o caráter classista da democracia se revelou.

A burguesia lutava para manter o poder do aparelho do Estado. Os ideais e as propostas liberais e progressistas, forjadas na fase revolucionária iam desaparecendo, frente aos imperativos autoritários demandados pela manutenção do *status quo*. Entretanto, mantinha-se no discurso, os ideais e propostas liberais e progressistas, como viés ideológico. Nesse contexto, a ciência desempenhou um papel importante, sendo posta à distância do jogo de interesses, envolvida num manto de neutralidade. Por meio desta pretensa objetividade, legitimou autoritárias doutrinas de ordem.

O país que demonstrou, de modo mais claro, as fases de avanço, domínio e consolidação da sociedade burguesa, foi a França. Contudo, a realização desse processo deixou uma herança ideológica distinta da encontrada na Alemanha. A Geografia foi uma das manifestações dessa distinção.

França e Alemanha, na metade do século XIX, disputavam o controle continental da Europa. Havia entre os dois países, contradição de interesses e disputa imperialista. Tal conflito culminou, com a Guerra Franco-Prussiana, em 1870, na qual a Prússia venceu. França perdeu os territórios de Alsácia e Lorena, considerados vitais para sua industrialização, uma vez que estes eram suas principais reservas de carvão mineral. Luís Bonaparte caiu de seu segundo império. Ocorreu a Comuna de Paris. Sob os seus destroços erigiu-se, com o consentimento da Prússia a Terceira República Francesa. Foi nesse contexto, com respaldo deliberado do Estado, que a Geografia se desenvolveu na França:

Esta disciplina foi colocada em todas as séries do ensino básico, na reforma efetuada pela Terceira República. Foram criadas, nessa época, as cátedras e os institutos de Geografia. Todos estes fatos demonstram o intuito do Estado no sentido de desenvolver esses estudos. Tal interesse advém de consequências da própria guerra (MORAES, 2005, p.23).

Andrade (1987) contribui nessa discussão afirmando que:

A derrota da França frente a Alemanha em 1871 foi por muitos tida como consequência do ensino ministrado no país e considerado de inferior qualidade ao ministrado na Alemanha. Tanto que se disse que

a guerra foi ganha pelo mestre-escola alemão (ANDRADE, 1987, p. 108).

O cenário de guerra, implicou para a classe dominante francesa, a urgência de se pensar o espaço. O objetivo era fazer uma Geografia que deslegitimasse a proposta geográfica alemã e fornecesse embasamento para o expansionismo francês. Como já mencionado, a Geografia de Ratzel, legitimava a ação imperialista de Bismarck. Desse modo, tornava-se essencial combatê-la. A Geografia francesa, surgiu com essa finalidade. Esse contexto justifica o diálogo com Ratzel.

Vidal de La Blache foi o fundador da escola francesa de Geografia e deslocou para este país o eixo da discussão geográfica, até então, sediado na Alemanha. Tanto Ratzel, quanto Vidal, vincularam por meio do discurso científico, o interesse das classes dominantes de seus respectivos países. Como foi diferente o desenvolvimento do capitalismo na Alemanha e na França, foram diferentes as formas e os conteúdos desses autores. Ratzel exprimia o autoritarismo que permeava a sociedade alemã. La Blache manifestava um tom mais liberal.

Paul Vidal de La Blache, nasceu em uma pequena localidade de remota origem gaulesa, Pézenas, Hérault, em 1845. Formado pela Escola Normal, licenciou-se em Letras e sustentou duas teses de Doutorado. Em 1899, assumiu a Cátedra de Geografia na Faculdade de Letras de Paris. Em razão da qualidade do ensino e das publicações, tornou-se membro da Academia de Ciências Morais e Políticas do Instituto da França. Cercado por uma plêiade ilustre de admiradores, transformou-se no mestre incontestável da Escola Francesa de Geografia (AZEVEDO, 1976).

La Blache elaborou sua proposta de Geografia a partir de um diálogo crítico com sua congênere alemã. Uma primeira crítica de princípio, elaborada por Vidal às formulações de Ratzel, se refere à politização explícita do discurso deste. La Blache, condenava a vinculação entre o pensamento geográfico e a defesa de interesses públicos imediatos, usando como justificativa, o clássico argumento liberal da neutralidade científica. Essa postura não isentava a Geografia vidalina de veicular uma legitimação ideológica dos interesses franceses. O que ocorria, na realidade, era uma vinculação dissimulada:

Este posicionamento, de acobertar o conteúdo político da ciência, originou-se do recuo do pensamento burguês (após a sedimentação dessa classe no poder) temeroso do potencial revolucionário do avanço das ciências do homem. Vidal reproduz esta dessocialização do saber, que na verdade é uma forma de descomprometê-lo com a prática social

e de dissimular seu conteúdo ideológico. Este foi um primeiro front, no debate com a Geografia alemã (MORAES, 2005, p. 23).

La Blache ainda censurava, duramente, temas como espaço vital, o expansionismo germânico e a geopolítica alemã. A segunda crítica às formulações de Ratzel, incidia sob o caráter naturalista das propostas deste. Vidal, criticava a minimização do elemento humano, que aparecia como passivo na teoria de Ratzel, defendendo a criatividade, a liberdade na ação humana, afirmando que esta não seria apenas uma resposta à imposição do meio. La Blache exaltava a História, apoiando-se em sua formação acadêmica de historiador, sendo esta, sua maior contribuição ao desenvolvimento do pensamento geográfico. Contudo, mesmo considerando o fator humano, não se desvincilhou do naturalismo, afirmando que a Geografia é uma ciência de lugares e não de homens: “No intuito de delimitar um campo de atuação, Vidal sustenta que a Geografia não é uma ciência puramente humana, como são a Sociologia e a História” (RIBEIRO, 2007, p. 118). De acordo com La Blache, a Geografia parte da terra para o homem e não o inverso. A Geografia seria uma ciência de lugares e não de homens.

A última crítica de Vidal a Ratzel atacava a concepção fatalista e mecanicista da relação entre o homem e a natureza, negando a ideia de determinação das condições naturais. La Blache propunha uma postura mais relativista, afirmando que tudo o que se refere ao homem era mediado pela contingência.

Para La Blache, o objeto da Geografia era a relação homem/natureza na perspectiva da paisagem. O homem deveria ser visto como um ser ativo, que sofre influência do meio, porém que atua sobre ele, transformando-o. As necessidades humanas são condicionadas pela natureza. O homem busca soluções para satisfazê-las, nos materiais e nas condições oferecidas pelo meio. No processo de trocas mútuas com a natureza o homem transforma a matéria natural, cria as formas sobre a superfície terrestre. Nesse processo começa a obra geográfica do homem. A natureza passa a ser vista como possibilidades para a ação humana, por isso o nome: Possibilismo, que teria sido sugerido por Lucien Febvre. Andrade (1987), contribui afirmando que:

Preocupou-se com o estudo da relação entre o homem e o meio físico, passando a admitir que o meio exercia alguma influência sobre o homem, mas que este, dependendo das condições técnicas e do capital que dispunha, poderia exercer influência sobre o meio. Daí o surgimento da expressão “Possibilismo” (ANDRADE, 1987, p. 109).

A teoria de La Blache concebia o homem como hóspede antigo de vários pontos da superfície terrestre, sendo que em cada lugar se adaptava ao meio que o envolvia,

criando, num relacionamento constante e cumulativo com a natureza, um conjunto de técnicas, usos e costumes que permitiram utilizar os recursos naturais disponíveis. La Blache denominou esse processo de gênero de vida⁵⁴ (MORAES, 2005).

Uma vez estabelecido, o gênero de vida tenderia à reprodução simples, iria reproduzir-se sempre do mesmo modo: “por exemplo, uma sociedade com escassos recursos disponíveis, criaria normas sociais - tabus alimentares, infanticídio etc. - para manter seu equilíbrio” (MORAES, 2005, p. 25). Contudo, La Blache argumentava que alguns fatores poderiam impor mudanças no gênero de vida. Primeiramente, poderia ocorrer a possibilidade de exaurimento dos recursos existentes. Tal situação impulsionaria determinada sociedade a migrar. Caso a migração fosse restringida por algum tipo de barreira natural, tal sociedade iria buscar aprimoramento tecnológico, para superar esta situação. Um segundo fator que provocaria mudança do gênero de vida, seria o crescimento populacional. Esta situação, estimularia a sociedade à busca de novas técnicas, ou levaria a sociedade a dividir a comunidade existente, criando novo núcleo, produzindo assim um processo de colonização. Por último, outro fator que ocasionaria a mudança dos gêneros de vida, seria o contato com outros gêneros de vida. Na visão de La Blache, esses contatos gerariam arranjos mais ricos, pela incorporação de novos hábitos, técnicas. Os pontos de convergência, que seriam as cidades, seriam verdadeiras oficinas de civilização. Para ele, este seria o elemento fundamental do progresso humano.

Os gêneros de vida se difundiriam pelo mundo, num processo de enriquecimento mútuo, que levaria, implacavelmente ao fim dos localismos. A área abrangida por um gênero de vida comum, englobando várias comunidades foi denominada por ele de domínios de civilização. O papel da Geografia seria estudar os gêneros de vida, os motivos de sua manutenção ou transformação e sua difusão, com a formação de domínios de civilização, mantendo sempre a relação entre as obras humanas e o espaço, ou seja, as formas visíveis, criadas pelas sociedades, na sua relação histórica e cumulativa com os diferentes meios naturais.

Essa visão de La Blache, apresentava uma sutil crítica ao expansionismo germânico e ao mesmo tempo, legitimava a ação colonial francesa. As fronteiras europeias definiriam domínios de civilização, solidamente firmados, por séculos da

⁵⁴ Segundo Moraes (2005), gênero de vida exprime uma relação entre a população e os recursos, uma situação de equilíbrio, construída historicamente pelas sociedades. A diversidade dos meios explicaria a diversidade dos gêneros de vida (MORAES, 2005). De acordo com Ribeiro (2007), gênero de vida, se refere às diferentes capacidades de adaptação e modificação frente ao ambiente.

história. Qualquer tentativa de não as respeitar significaria uma afronta, na medida em que esses limites seriam frutos de um longo processo de civilização. A ação imperial francesa, não se concentrava na Europa. Era um expansionismo colonial que tinha por espaço a Ásia e a África. Havia a crítica a expansão alemã. Para ele, a Ásia e a África abrigariam sociedades estagnadas, que estariam imersas no localismo, sem perspectiva de desenvolvimento. Seria necessário romper com esse equilíbrio, que ele denominava de primitivo.

Partindo da definição de que o progresso é resultante das relações entre sociedades com gêneros de vida diferentes, visto como um processo enriquecedor, La Blache legitimou a missão civilizadora do europeu na África, assim como a ação colonialista francesa. Processo de ação indireta, em que os termos expansão e domínio territorial, não são mencionados.

No que se refere ao método, a proposta de La Blache deu prosseguimento às proposições de Ratzel, sem romper com estas. O fundamento positivista e a aceitação de uma metodologia oriunda das ciências naturais, aproximavam os dois autores. La Blache propunha um método empírico indutivo, em que: “só se formulam juízos a partir dos dados da observação direta, considera-se a realidade como o mundo dos sentidos, limita-se a explicação aos elementos e processos visíveis” (MORAES, 2005, p. 25). Para análise geográfica culminar em uma tipologia, Vidal propôs cinco encaminhamentos: 1) Observação de campo; 2) Indução a partir da paisagem; 3) Particularização da área enfocada; 4) Comparação e áreas estudadas e do material levantado; 5) Classificação das áreas e dos Gêneros de vida.

La Blache evidenciou o propósito humano da Geografia, vinculando todos os estudos geográficos à Geografia Humana. Contudo, sendo concebida como um estudo da paisagem. Sua proposta de Geografia fala de população, agrupamento e não de sociedade; aborda os estabelecimentos humanos, mas não debate as relações sociais; discute técnicas e instrumentos de trabalho, porém sem analisar os processos de produção. Discorre sobre a relação homem/natureza, sem dialogar com as relações entre os homens.

A contribuição de Vidal à Geografia foi imensurável. De acordo com Moraes (2005), La Blache fundou uma corrente que se tornou majoritária no pensamento geográfico. Após suas formulações, o núcleo dessa disciplina estava concluído. Sua influência nos geógrafos posteriores foi múltipla. Seus discípulos diretos, foram números. Paul Vidal de La Blache criou uma doutrina, o Possibilismo, além de fundar a escola

francesa de Geografia. Trouxe para a França, o eixo da discussão geográfica que se manteve dominante, durante as primeiras décadas do século XX.

Vidal agregou uma plêiade de ilustres discípulos diretos, articulando ao seu redor e da revista: *Annales de Géographie*, criada e organizada por ele, quase todas as cátedras e institutos de Geografia da França. Estimulou uma ampla rede de pesquisas, orientadas por suas formulações. Seus discípulos, desenvolveram sua proposta, incorporando-a com novas formulações, mantendo o fundamental das colocações de Vidal. O desenvolvimento da Geografia francesa foi um contínuo desdobramento das formulações de La Blache.

Alguns autores, como Emmanuel Demartonne (1873-1855), que foi seu discípulo, assumiu integralmente as propostas de La Blache e, a partir destas, escreveu diversos trabalhos sobre Geografia Física. Outros autores, usaram os fundamentos de La Blache para desenvolverem suas próprias propostas, como Jean Brunhes (1869-1940), dono de uma teoria de Geografia tão matricial, quanto a de La Blache, esteve sempre preso à modéstia de apresentar-se como discípulo de Vidal. Autor de muitos trabalhos dedicados à Geografia da França e das regiões semiáridas do Mediterrâneo, Brunhes é mais reconhecido por sua obra: Geografia Humana - "*La Géographie Humaine: essai de classification positive*", publicada em Paris em 1910, escrita em três volumes (MOREIRA, 2010). Albert Demangeon (1872-1940), desenvolveu estudos focados em um ponto específico da proposta vidalina. Demangeon abordou a problemática econômica, enfatizando as instalações humanas em relação às atividades produtivas e elaborou o conceito de meio geográfico, diferenciando-o do meio físico. Camille Vallaux (1870-1945), escreveu suas propostas em polêmica às colocações de La Blache. De acordo com Vallaux, a Geografia Humana deveria estudar o quarto estado da matéria, aquele criado pelo homem e assim discutir as transformações das coisas da superfície terrestre, realizada pelo homem.

La Blache organizou um estudo coletivo, denominado: Geografia Universal, desenvolvido por seus discípulos. Nesse trabalho, cada autor escreveu sobre uma determinada porção do planeta, revelando um conceito vislumbrado por Vidal: a região. Conceito que passou a ser usado como base central da Geografia francesa posteriormente:

Esta era a denominação dada a uma unidade de análise geográfica, que exprimiria o espaço terrestre. Assim, a região não seria apenas um instrumento teórico de pesquisa, mas também um dado da própria realidade. As regiões existiriam de fato, e caberia ao geógrafo delimitá-las, descrevê-las e explicá-las. A região seria uma escala de análise,

uma unidade espacial, dotada de uma individualidade, em relação a suas áreas limítrofes. Assim, pela observação, seria possível estabelecer a dimensão territorial de uma região, localizá-la e traçar seus limites. Estes seriam dados pela ocorrência de traços diferenciadores, aqueles que lhe conferem um caráter individual, singular. Dessa forma, a Geografia seria prioritariamente um trabalho de identificação das relações do Globo (MORAES, 2005, p. 27).

A noção de região originou-se na Geologia, com Lucien Louis Joseph Gallois (1857-1941), que compreendia a região como parcela da superfície terrestre, dotada de unidade natural, com uma individualidade estabelecida através dos elementos da natureza. Com La Blache, e de forma progressiva a partir dele, o conceito de região foi humanizado. Buscava-se a sua individualidade nos dados humanos, na história. Muitos autores, foram associando os processos históricos de povoamento e organização de uma região, às condições naturais existentes. A busca da compreensão desse vínculo, foi um dos principais estudos efetuados. Contudo, a região foi sendo compreendida como um produto histórico, que expressaria a relação do homem com a natureza. Esse processo de historicização do conceito de região manifestou o fortalecimento da Geografia Humana, como proposto por La Blache.

A ideia de região assegurou o que viria a ser a majoritária e mais usual perspectiva de análise do pensamento geográfico, a Geografia Regional. O método de estudo proposto pela Geografia Regional inclui: realização de monografias e análise circunscrita à área enfocada. A intensão é chegar a um conhecimento mais profundo de determinada área, por meio da observação e descrição dos fenômenos e elementos presentes:

No geral, tais estudos obedeciam a um modelo de exposição, que propunha os seguintes itens: Introdução, localizando a área estudada, com projeções cartográficas nacional e continental e um enquadramento zonal e pelas coordenadas; 1º capítulo: “as bases físicas” ou o “quadro físico”, enumerando as características de cada um dos elementos naturais presentes (relevo, clima, vegetação etc.); 2º capítulo: o “povoamento” ou as “fases da ocupação”, discutindo a formação histórica (primeiras explorações, atrativos econômicos no passado, fundação das cidades etc.); 3º capítulo: a “estrutura agrária” ou o “quadro agrário”, descrevendo a população rural, a estrutura fundiária, o tipo de produção, as relações de trabalho, a tecnologia empregada no cultivo e na criação etc.; 4º capítulo: a “estrutura urbana” ou o “quadro urbano”, analisando a rede de cidades, a população urbana, os equipamentos e as funções urbanas, a hierarquia das cidades daquela região etc.; 5º capítulo: a “estrutura industrial” (quando esta existisse na região analisada), estudando o pessoal ocupado, a tecnologia empregada, a destinação da produção, a origem das matérias-primas empregadas, o número e tamanho dos

estabelecimentos etc. E finalmente a Conclusão, em geral constituída por um conjunto de cartas, cada uma referente a um capítulo, as quais sobrepostas dariam relações entre os elementos da vida regional. Este foi então o receituário dos estudos de Geografia Regional. Como visto, eminentemente descritivo, mantendo a tônica de todo o pensamento geográfico. Esta perspectiva se difundiu bastante, enfocando regiões de todos os quadrantes da Terra. Até hoje, estes estudos são regularmente realizados. Por isso, pode-se dizer que a Geografia Regional foi o principal desdobramento da proposta vidalina (MORAES, 2005, p. 28).

Os estudos que obedeciam ao modelo de exposição exposto acima, são constatados nas obras de Aroldo de Azevedo. A obra analisada nessa pesquisa, a saber, *Geografia do Brasil* (1962), apresentou a mesma estrutura. Segundo Azevedo, tal organização deve ser utilizada pelo geógrafo que pretende estudar uma região. Para ele “a análise geográfica examinará minuciosamente a situação, o relevo e sua estrutura, o clima, a vegetação, a hidrografia, o povoamento, os gêneros de vida, a economia. Em poucas palavras: deverá estudar o quadro natural e o homem que nele vive, através de suas relações recíprocas” (AZEVEDO, 1962, p. 6).

Com o acúmulo de estudos regionais, observa-se o surgimento, no interior da ciência geográfica, de especializações, que buscavam realizar sínteses de elementos levantados. Dos estudos sobre áreas, predominantemente agrárias, surgiu a Geografia Agrária. Tal levantamento objetivava sintetizar informações e características sobre a estrutura fundiária, posse de terra, técnicas de cultivo, relações de trabalho, dentre outros. As pesquisas sobre as redes de cidade; as hierarquias, bem como suas funções, propiciaram o aparecimento da Geografia Urbana e assim por diante. As generalizações, obedecendo às prescrições de La Blache, orientaram-se para tipologias, como cidades industriais. Isso levou à setorização dos estudos e a análises regionais especializadas. Destas especializações de estudos regionais, a que mais se destacou foi a Geografia Econômica:

Esta privilegiou, como objeto de sua análise, a vida econômica de uma região, discutindo os fluxos, o trabalho, a produção etc. Tal perspectiva articulava população, comércio, indústria, agricultura, transportes, enfim, variados elementos do quadro regional. A Geografia Econômica desenvolveu-se bastante, chegando a se constituir num domínio autônomo do pensamento geográfico, diferenciado e igualado em importância à Geografia Humana (MORAES, 2005, p. 28).

A Geografia Econômica buscou explicações mais generalizadas, que superassem o nível descritivo, indo além da perspectiva de análise local. Com isso, a Geografia

Econômica, se tornou um marco do surgimento do movimento de renovação do pensamento geográfico.

O autor do Possibilismo, também deixou influência no pensamento de alguns historiadores como Lucien Febvre, que escreveu a obra clássica: “A terra e a evolução humana”. Na realidade foi Febvre quem criou os termos Determinismo e Possibilismo, assumindo integralmente o conceito do Possibilismo. Das colocações de La Blache também surgiu a Geografia Histórica.

Outro autor de destaque que manteve os fundamentos de Vidal foi Maximilien Sorre, que publicou a maioria de suas obras na década de 1940, mantendo a proposta vidalina, porém, desenvolvendo-a bastante. Sorre apresentou a ideia de que a Geografia deve estudar as formas pelas quais os homens organizam seu meio, entendendo o espaço como morada do homem. O conceito principal desenvolvido por Max Sorre, foi Habitat. Segundo ele, o habitat compreende uma porção do planeta, vivenciada por uma comunidade que a organiza. O habitat seria uma construção humana, uma humanização do meio, que expressa as múltiplas relações entre o homem e o ambiente que o envolve. Um dos principais trabalhos de Sorre foi “Fundamentos da Geografia Humana”.

A Geografia de Sorre pode ser compreendida como o estudo da ecologia do homem, da relação dos agrupamentos com o meio em que estão inseridos, processo no qual o homem transforma esse meio. Pode-se considerar o estudo de Sorre, como Ecologia humana. Sua proposta de método partia da Cartografia, da sobreposição de dados da observação num mesmo espaço, analisando historicamente a formação de cada elemento, desde os naturais⁵⁵ até os sociais. Desse modo, poderia compor um quadro da situação e estudaria o funcionamento, inter-relacionando os elementos. O estudo seria em primeiro lugar, histórico e parcelado e em segundo lugar, ecológico e integrado. Para ele, a ideia de espaço geográfico é a de espaços sobrepostos: o físico, o econômico, o social, o cultural, inter-relacionados.

Ao que pesem todas essas informações, registra-se que, o detalhamento da influência de La Blache na Geografia francesa, bem como nos seus discípulos, que deram continuidade as suas propostas, revelam a importância desta escola para a história do pensamento geográfico no Brasil, assim como, para Azevedo, que pesquisava, ensinava

⁵⁵ Por elementos naturais compreendem-se o solo, a vegetação, a hidrografia. Os elementos sociais seriam os costumes, os hábitos, a religião (MORAES, 2005).

e escrevia tendo como embasamento o modelo da Geografia francesa, considerada por ele, como uma das maiores escolas, na ciência geográfica (AZEVEDO, 1976).

A Escola Francesa de Geografia, cujos principais geógrafos, são os autores da “Geração dos Anos Setenta”, denominação dada em razão dos autores terem nascido em torno da década de 1870, foi reconhecida como geração luminosa, cujos reflexos chegaram até o Brasil, notadamente por seus discípulos, dentre eles, destacam-se: Pierre Deffontaines, Pierre Mombeig, Francis Ruellan, Roger Dion, Pierre Gourou, Louis Papy. Geração que modelou os responsáveis pela fundação e sobrevivência da Associação dos Geógrafos Brasileiros e formou os membros da chamada Escola Paulista de Geografia (AZEVEDO, 1976).

Os pontos de intersecção do pensamento de Aroldo de Azevedo com a Geografia Clássica estão localizados na concepção teórico-metodológica da Escola Francesa de Geografia. O autor assumia, explicitamente, sua inspiração na Geografia que irradiou da França e que, segundo ele, deixou marcas “indelévels” no Brasil. Para Azevedo, a referência à Escola Francesa de Geografia decorria de sua inegável importância mundial e da influência que essa escola exerceu sobre os geógrafos brasileiros (AZEVEDO, 1976).

De acordo com o autor, a Escola Francesa de Geografia poderia ser caracterizada como “gloriosa geração que modelou os responsáveis pela fundação e sobrevivência da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) e formou os membros da chamada Escola Paulista de Geografia” (AZEVEDO, 1976, p. 28). Ao reconhecer a relevância dessa escola sobre a formação dos fundadores da AGB e da Escola Paulista de Geografia, sendo Azevedo um dos precursores da primeira e egresso da segunda, ele tomou para si a marca de discípulo dessa corrente de pensamento.

O primeiro ponto de convergência do pensamento de Azevedo com a Geografia clássica francesa encontra-se na adoção ao método positivista. De acordo com Moreira (2006), a essência do pensamento positivista é a redução dos fenômenos a um conteúdo físico e a um encadeamento, que faz as ciências interagirem ao redor desse conteúdo físico ao passo que as fragmenta por seus conhecimentos em diferentes campos de objetos e métodos específicos.

A fonte dessa estrutura é a concepção do conhecimento científico como um processo que ocorre a partir do mais simples e geral ao mais complexo e específico, princípio que organiza as ciências num sistema piramidal de acumulação, tendo na base a matemática e no topo a sociologia, sendo a matemática a mais simples e geral e a sociologia a mais complexa e específica. Moreira (2006) explicita que:

Assim, após a matemática, se segue a Física, a Química, a Biologia, e, por fim, a sociologia, a soma das anteriores servindo como conteúdo-base de formação das seguintes, até culminar no todo do sistema de ciências. Há, então uma passagem e acumulação de conteúdos das ciências situadas abaixo para a situada acima na sequência das superposições, que começa com o empréstimo do conteúdo da Matemática para a Física, que assim acumula conteúdos seus e da Matemática tornando-se uma ciência físico-matemática; desta para Química, que acumula conteúdos seus, da Física e da Matemática; desta à Biologia, que acumula conteúdos seus, da Química, da Física e da Matemática, e, por fim, de todas à sociologia, cujo conteúdo é a soma de todas que lhe antecedem, daí ser a mais complexa e uma física social (MOREIRA, 2006, p. 28).

Neste contexto, a Geografia reproduz a setorialização geral da pirâmide positivista referenciando sua setorialização interna na linha de fronteiras com os grandes campos de ciências que o positivismo vai automatizando por seus objetos e métodos. Assim na fronteira com a geologia nasce a Geomorfologia, na fronteira com a meteorologia, a climatologia e outras.

O método positivista tem como princípio a neutralidade científica. La Blache adotava esse posicionamento e condenava, por exemplo, a vinculação entre o pensamento geográfico e a defesa de interesses políticos imediatos.

Autores como Melo, Pezzato e Costa (2021), que traçaram algumas considerações epistemológicas sobre o texto escolar *O mundo em que vivemos* (AZEVEDO, 1967), afirmam que em seu discurso havia uma pretensa neutralidade científica, observada pela pouca correlação feita entre os conteúdos e o contexto histórico vivido pelo autor. Para eles, Azevedo não enxergava a vinculação entre o que está no texto e o que ocorria no mundo concreto. De acordo com os referidos autores:

Ao tratar de conteúdos de Geografia Física, por exemplo, Aroldo não aborda temas como alagamentos ou deslizamento de encostas, consequências diretas do excesso de chuvas, que acarretam enormes transtornos - quando não tragédias - e que ocorrem, normalmente, nas áreas mais pobres das cidades, atingindo de forma mais drástica as populações mais vulneráveis (principalmente do ponto de vista econômico). Ele apenas discorre sobre a chuva, sem a vincular às possíveis consequências para os homens (MELO; PEZZATO; COSTA, 2021, p. 494-495, grifos nossos).

Entretanto, analisando a obra *Geografia do Brasil* (1962) constata-se que, em se tratando de aspectos físicos, quando o autor aborda os fenômenos desencadeados pela natureza, como cheias de rios, secas prolongadas, dentre outros, o autor mencionava, mesmo que resumidamente, alguns problemas que traziam impacto à sociedade, como

por exemplo, as secas da Região Nordeste. O excerto abaixo, embora extenso, exemplifica a afirmação:

O que torna mais desfavorável o clima sertanejo é a malfeita distribuição das chuvas e não propriamente o seu total no ano. [...] Normalmente, as secas duram de cinco a seis meses, castigando rudemente o sertão do Nordeste; mas o homem as suporta com resignação, porque espera as chuvas do fim do ano. Entretanto, muitas vezes, estas não chegam e o mês de abril vem, sem que nenhuma gota de água umedeça aquele solo ressequido; inicia-se, então a grande tragédia: desaparecem as plantações, morre a vegetação natural, secam as cacimbas, caem mortos de fome e de sede os animais, e o homem não tem outro caminho senão abandonar suas terras, em busca de zonas até onde o flagelo não se tenha feito sentir tão duramente. [...] Em certas ocasiões, seus efeitos têm sido realmente catastróficos, sobretudo porque têm grassado epidemias mortíferas, foi esse o caso da grande seca de 1877-79, que vitimou especialmente o sertão do Ceará (AZEVEDO, 1962, p. 77, grifos nossos).

No caso da luta contra as secas da Região Nordeste, o autor chega a mencionar sobre a responsabilidade do Estado atuar com ações governamentais que pudessem minimizar o problema: “As secas normais constituem um problema para a população do Nordeste sertanejo; mas são as grandes secas de consequências sempre calamitosas, que têm exigido providências mais sérias dos poderes públicos” (AZEVEDO, 1962, p. 80).

No que se refere ao excesso de chuvas e possíveis inundações, disse ele sobre o rio Amazonas:

As grandes inundações, de mais sérias consequências, só têm lugar quando, eventualmente, coincide a abundância das chuvas com a fusão das neves andinas. Mesmo nessas ocasiões, o fenômeno não toma proporções catastróficas como se poderia esperar [...] (AZEVEDO, 1962, p. 27).

Do rio São Francisco, afirmou o autor: “O regime do São Francisco está estreitamente ligado as chuvas de verão. No alto vale, as cheias começam em dezembro-janeiro; no vale médio, as mais altas águas tem lugar em março-abril. São violentas e, muitas vezes devastadoras” (AZEVEDO, 1962, p. 119).

Sobre os deslizamentos de terras, denominado por ele de fenômeno de *terras caídas*, em relação ao Rio Amazonas, na Região Norte, descreveu o autor:

Às vezes é um lanço unido, de quilômetros, de barreira, que lhe cai de uma vez e de súbito em cima, atirando-lhe, desarraigada, sobre o leito, uma floresta inteira. O fato é vulgaríssimo. Conhecem-no todos os que por ali andam. Não raro o viajante, à noite, desperta sacudido por uma vibração de terremoto: e aturde-se apavorado ouvindo logo após o

fragor indescritível de miríades de frondes, de troncos, de galhos, entreatando-se, rangendo, estalando e caindo todos a um tempo, num baque surdo e prolongado, lembrando um assalto fulminante de um cataclismo⁵⁶ e um desabamento de terra (AZEVEDO, 1962, p. 27).

Constata-se pelas duas últimas citações que autor descreveu os fenômenos dando uma visão panorâmica do que ocorria, nesta área, nos períodos de chuva. De fato, o autor discorre mais sobre o fenômeno em si, do que nas consequências dele para a sociedade. Entretanto, observa-se a utilização dos termos vibração de terremoto e cataclismo, que já denotam situação de desastre natural e conseqüentemente, danos ambientais e à população.

Conforme os excertos apresentados pode-se inferir que Azevedo descreveu os aspectos abordados pelas temáticas de modo factual, havendo evidência de correspondência entre o conteúdo trabalhado e a realidade concreta, como demonstrado pelo fragmento que tratou dos deslizamentos de terra, em razão das cheias do rio Amazonas, na Região Norte. Nesta ocasião o autor mencionou que o fenômeno era conhecido de todos que conviviam na região.

No caso das secas do Nordeste, o autor fala em efeitos catastróficos e epidemias mortíferas ocorridas entre as décadas de 1877 e 1879. Mesmo, sem aprofundar a discussão, chamando para o debate sobre as dificuldades que a população dessa região encontra para sobreviver, ele identifica o problema e traz uma proposta de intervenção social a partir de ações governamentais.

Em se tratando das minorias étnicas, em seu compêndio *Geografia Humana do Brasil* (1959), ao se referir sobre a população negra brasileira, o autor traçou um breve contexto histórico discorrendo sobre o tráfico negreiro (século XVI), mencionando sobre as primeiras medidas governamentais, Lei Euzébio de Queiroz, para repressão dessa prática, classificada por ele como “triste comércio de seres humanos” (AZEVEDO, 1959, p. 122).

Sobre esse cenário, o autor descreveu como os traficantes tinham acesso aos negros, como e em que condições eles foram trazidos para o Brasil e por qual valor eles eram comercializados:

Os traficantes de escravos tinham a triste tarefa facilitada pelos seus próprios “régulos” da costa da África, que negociavam com seus súditos

⁵⁶ Cataclismo se refere a uma revolução de ordem geológica, que altera a superfície terrestre, e causa grandes desastres, por exemplo, uma grande inundação. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/cataclismo>. Acesso em: 11 out. 2022.

ou seus prisioneiros. Amontoados nos porões dos famosos navios negreiros, em números geralmente elevados (300, 400), mal alimentados e numa deplorável promiscuidade, esses infelizes eram desembarcados em determinados portos brasileiros (São Luís, Recife, Salvador, Rio de Janeiro) e logo expostos à venda.

Seu preço variava bastante, conforme as aptidões e as condições físicas: entre 50 e 300 cruzeiros era quanto, em geral, custava um negro recém-chegado; se conhecia algum ofício, já valia uns 700 cruzeiros e até mais. Ora, o preço, de um escravo indígena oscilava entre 5 e 70 cruzeiros. Todo esse espetáculo teve fim com a campanha abolicionista, Lei do Ventre Livre (1871); Lei dos Sexagenários (1885); Lei Áurea (1888), que extinguiu o cativo no país (AZEVEDO, 1959, p. 124).

Além disso, o autor buscou discutir ainda, sobre a origem dos negros que tinham aportado no país, identificando-os em grupos étnicos culturais: a) Bantos, oriundos da Angola e Moçambique; b) Sudaneses, provenientes da costa de Guiné:

Os negros Bantos, de aspecto mais rude e mais atrasados quanto à civilização, aparecem em nosso país sob diversas denominações: angolas, congos, benguelas, caçanjes, macuas etc.

Já os negros Sudaneses, superiores sob muitos pontos de vista, foram representados pelos iorubas ou nagôs, gêges ou dameianos, minas, fulas etc. (AZEVEDO, 1959, p. 125).

Neste contexto, Azevedo apresentou informações de âmbito cultural afirmando que, de modo geral “o negro brasileiro caracteriza-se por ser pouco expansivo, por seu temperamento pacífico e propício à submissão, pela tendência à superstição (de que ritos da “macumba” são bem o símbolo)” (AZEVEDO, 1959, p. 126), finalizando a discussão discorrendo sobre a contribuição da cultura africana para a formação do povo brasileiro: a) Música (samba, frevo, maracatu); b) Alimentação (azeite de dendê, leite de coco, vatapá, caruru) e exaltou a presença negra no país “O Brasil deve orgulhar-se de negros da estirpe de Henrique Dias, Luís Gama, José Patrocínio (AZEVEDO, 1959, p. 126).

Destaca-se que, embora neste momento histórico as Ciências Sociais estivessem se formando, já havia uma produção científica sobre a questão negra distinta da posição defendida por Azevedo, que se aproxima do senso comum, como as obras de Ramos (1940) e Pierson (1945). Inclusive, o próprio autor recomendou na *lista de obras a consultar*, no compêndio *Geografia Humana* (AZEVEDO, 1959), uma obra de Ramos: *Introdução a Antropologia Brasileira*. Sobre a questão negra já dizia Ramos (1940):

A grande Guerra, as convulsões sociais desse angustiante momento que vivemos, despertaram a nossa atenção para um assunto até então só explorado como motivo estético ou como questão econômica, simples capítulo da política de colonização (RAMOS, 1940, p. 11).

Para este autor, na década de 1940, pairava no seio da sociedade brasileira um vago sentimento de piedade em relação aos negros, baseado em uma falsa lógica que os consideravam como pessoas inferiores. Textos literários e poemas, como os de Castro Alves refletiam este contexto, sendo caracterizados por ele, como poemas de piedade “branca”. De acordo com Ramos (1940), esses textos correspondiam a um romantismo de mistificação, que ocultava as verdadeiras faces do problema, “sob as capas de um sentimentalismo doentio, sadomasoquista, onde a piedade exaltada era na realidade, a contraparte, o outro polo de um sadismo negricida sem precedentes” (RAMOS, 1940, p. 12).

Segundo Ramos (1940), neste período histórico já havia diversos estudos científicos envolvendo os problemas enfrentados pelos negros, como as pesquisas históricas sobre o tráfico negreiro; os estudos antropogeográficos sobre as características antropológicas dos negros em seu país de origem e no Brasil; pesquisas etnográficas abordando as religiões, os hábitos, as tradições; estudos linguísticos tratando da influência das línguas africanas na língua portuguesa; além das questões levantadas pelos estudos sociológicos. “Em cada uma destes setores, há em verdade, estudos interessantes já realizados” (RAMOS, 1940, p. 25).

O próprio Ramos, ao fazer a introdução do livro *Branços e pretos na Bahia* de Pierson (1945), afirmou que a referida obra era a primeira tentativa científica que surgiu no Brasil, de um estudo sistematizado e objetivo das relações de raças. Logo, nenhum estudioso brasileiro poderia dispensá-la. De acordo com Pierson (1945), sua obra apresentava novas evidências sobre as questões raciais no Brasil e, segundo os princípios científicos, de posse dos dados levantados, todo pesquisador deveria: “1) verificar; 2) modificar ou; 3) abandonar suas hipóteses, a luz de conhecimento e compreensão mais certos e penetrantes” (PIERSON, 1945, p. 27). Para o autor, na ciência não há autoridade a não serem os fatos.

Pierson (1945) realizou um amplo estudo sobre a sociedade baiana, multirracial, cuja estrutura estava fundamentada em distinção de classes e a medida em que estas distinções se ligam às diferenças de cor ou outras variações raciais, a cor e a raça assumiam importância na determinação do *status* social. O autor chegou à conclusão que, na Bahia, o papel da raça e da cor, ficaram secundários neste processo.

Ora, diante deste breve exposto, compreende-se que a opção de Azevedo em passar essa imagem dos povos negros, inclusive, correlacionando a personalidade deles às características pouco expansiva e propícia à submissão, reflete a sua compreensão de

mundo, de homem e de sociedade e essa visão influenciava sua perspectiva teórico metodológica. Se o negro era passível de submissão, o que dizer de Zumbi dos Palmares?

Ainda sobre as minorias, em se tratando da população indígena no Brasil, o autor enfatizou que as estatísticas silenciavam sobre o total de indígenas existentes no país, apresentando um número aproximado de 1.500.000 pessoas. Para ele, essa discussão ia além do âmbito geográfico e afirmava que a origem e a classificação dos povos indígenas brasileiros ainda eram consideradas como um problema a ser resolvido, carecendo de estudos e pesquisas. Desse modo, apresentou em seu compêndio as etnias que, segundo ele, já eram reconhecidas, descrevendo onde se localizavam, qual a língua ou dialeto, além de seus costumes e tradições: Tupis-guaranis; Jês; Nu-aruaques; Caraíbas; Tucanos; Panos; Nhambiquaras; Bororos; Carajás.

Aqui encontra-se outro problema. Como já mencionado anteriormente, em que pese o caráter emergente das Ciências Sociais neste momento histórico, reafirme-se que já havia uma produção científica sobre a questão negra e indígena. E, em particular no caso da questão indígena, a obra de memorialistas e viajantes também poderia servir como referência para se pensar a questão. Cite-se, como exemplo, a obra *Entre os nossos índios*, de Alfredo Maria Adriano d'Escragnolle Taunay (Visconde de Taunay), na qual o autor dedica sete capítulos para tratar somente dos povos indígenas no Sul do Mato Grosso. Neste estudo Taunay trata das etnias *guaicururus* e *chanés* e suas respectivas ramificações: *cadiuéus*, *nabilek*, *beaquiéus*, *terenas*, *laianas*, *kinikinaus* e outros. No prefácio dessa obra, Afonso de Taunay afirmou:

Os índios lhe provocaram vivíssima atenção, com sumo interesse estudou-lhes os costumes, com maior pertinácia e paciência organizou vocabulários dos idiomas e dialetos das diversas tribos com que conviveu. Da língua dos Guanás chegou a ter quase um dicionário completo, com cerca de dois milhares de palavras (TAUNAY, 1937, p. 3).

Constata-se pelo excerto que o autor estudou, sistematizou e publicou sua pesquisa descrevendo com detalhes os costumes e a língua dos índios que viviam na região do Mato Grosso. De acordo com Taunay (1937):

Em dois importantes grupos se distribuem índios do distrito de Miranda: o Guaicuru e o Chané. Compreende o primeiro três tribos: a dos Guaicururus propriamente dita, que gradualmente vai desaparecendo pelo contato imediato com a gente branca, a dos *cadiuéus* que, pelo contrário conserva-se no estado quase selvático, em terras próximas dos rios Paraguai e *nabilek*, ainda não bem explorados e a dos *Beaquiéus* que vive com os *cadiuéus*. Subdividem-se os Chanés em quatro

ramificações: os terenas que constituem três quintos da população aborígine da região, os Laianas, dos Kinikinaus, e os Guanás ou Chooronós. É a língua idêntica para todos esses grupos salvo quanto algumas alterações que entretanto lhes não impedem a fácil compreensão recíproca (TAUNAY, 1937, p. 16).

Toda sua obra é recheada de informações preciosas e rica em detalhes que certamente poderiam servir como importante referência sobre a questão indígena. Do mesmo modo, Herbert Baldus (1937), antropólogo, em *Ensaio de Etnologia brasileira*, aborda minuciosamente sobre as etnias *kaingang*, *terena*, *bororo* e, assim como Taunay, descreve minuciosamente as tradições e culturas desses grupos:

Os Tereno, cujo número segundo os diferentes relatos oscila, há mais de cem anos, entre dois e quatro mil indivíduos, dedicaram-se, desde época remota, à agricultura, reunindo-se em aldeias, de que existem atualmente onze. (BALDUS, 1937, p. 71).

Como se observa, as ciências sociais já dispunham de produção científica que poderia dar suporte ao autor nestas discussões, o que não o isentam da responsabilidade que não abordar em maiores detalhes sobre esses assuntos, principalmente frente à visão da Região Centro-Oeste como parte de um *vazio demográfico*.

Finalizando a discussão sobre minorias étnicas, o autor propôs a leitura: *Qual o tipo de imigrante mais convém ao Brasil?*, a partir de três pontos de vistas: étnico, político, profissional, sugerindo que a discussão fosse ampliada por meio da leitura de outros textos, direcionados pela seção: *Obras a consultar*, que incluíam *Introdução à Antropologia brasileira*, volumes I e II, de Arthur Ramos; *Casa Grande & Senzala*, de Gilberto Freyre, dentre outros.

Neste momento, o autor assumiu a opinião de que:

[...] deveremos dar preferência, sempre que possível, aos imigrantes que ofereçam as seguintes condições: 1). pertençam a um povo atlanto-mediterrâneo, de cultura greco-latina; 2. sejam originários de um país que, por sua posição no cenário da política internacional, não venha a criar problemas nacionalistas ou imperialistas; 3. dediquem-se às atividades agrícolas e sejam capazes de incrementar a nossa produção e de elevar o padrão de nossa agricultura (AZEVEDO, 1959, p. 134).

Entretanto, assim como nas questões sobre os negros e os indígenas, as ciências sociais já se dispunham de publicações sobre a presença de estrangeiros no país. Emílio Willems (1940), antropólogo, já havia publicado um amplo trabalho de pesquisa em sua obra *Assimilação e populações marginais no Brasil*. Nesta obra, o autor realizou um estudo sociológico detalhado dos imigrantes germânicos e seus descendentes e os

problemas de assimilação enfrentados por eles. Para o referido autor, “o problema de assimilação exige um exame completo da realidade” (WILLEMS, 1940, p. 13).

Este autor dedicou 357 páginas para o estudo desta problemática, que poderiam ter sido utilizadas por Azevedo como aporte teórico para a discussão sobre o imigrante, ao invés do autor ter assumido um posicionamento estruturado em bases raciais, que não deixavam dúvida que existia, entre muitos estudiosos e pessoas influentes da sociedade da época, uma forte resistência em relação à aceitação de estrangeiros, principalmente, os de origem não europeia, embora a presença deles, no mercado de trabalho, se fizesse em números cada vez maiores; e também a dificuldade em assumir a presença do ex-escravo, agora homem livre, como trabalhador, por outro (TANIGUTI, 2018).

Além disso, pesa o fato de que o Possibilismo afirma a antecedência e importância do meio como elemento que determinará as possibilidades de ocupação do espaço pelo homem. Nessa direção, outro ponto de convergência entre Azevedo e a Geografia clássica francesa se refere à elaboração de estudos de síntese geográfica. De acordo com o autor, La Blache exerceu enorme influência sobre uma geração de professores e pesquisadores, demonstrando a necessidade de estudos de sínteses. Em seu compêndio *Geografia do Brasil* (1962), Azevedo afirmou que a obra se tratava de uma “síntese geográfica: estudo do Brasil por meio de um certo número de regiões” (AZEVEDO, 1962, p. 16), tendo a questão do meio como elemento central.

Para Guimarães (1942), segundo os métodos da Geografia moderna, o estudo de área extensa, de grande território, como no caso o Brasil, exige, como condição de êxito, que essa área seja dividida em unidades menores. De acordo com esse autor, é necessário estudar um grande território por parte, analisando os pormenores, para posteriormente efetuar uma síntese.

Para Azevedo (1962) as condições naturais seriam o critério ideal para realização de uma obra de síntese, porque os elementos do quadro natural permanecem ao longo do tempo imutáveis ou possuem caráter duradouro, e são determinantes: mesmo que o homem tenha possibilidades de escolha, estas escolhas estão limitadas pelo ambiente no qual ele se encontra. Guimarães (1942) vai chamar essa condição natural de região natural. Segundo ele, a divisão de uma grande área em unidades menores não poderia ser realizada arbitrariamente, mas sim obedecendo à disposição determinada pela natureza. Por isso os estudos de Azevedo priorizavam os elementos naturais em relação à discussão humana.

A discussão sobre região natural era pauta dos debates entre os geógrafos no período histórico em que Azevedo escreveu seus textos escolares. Para Guimarães (1942) até a primeira metade do século XX havia muitas propostas de divisões regionais porque havia falta de rigor científico quanto ao conceito de região natural. Muitos estudiosos:

[...] em vez de se basearem no conjunto de caracteres de cada região, muitos autores dão preferência a determinados aspectos isolados: uns se baseiam sistematicamente no tipo de relevo, outros o clima, outros na vegetação, outros nos fatos econômicos. Se esses autores denominassem sempre com clareza as suas divisões, acrescentando ao termo regiões os qualificativos orográficas, climáticas [...] desapareceria o perigo de confusão (GUIMARÃES, 1942, p. 3-4).

Uma região natural se caracteriza por um conjunto de fenômenos naturais e não por um único isoladamente, correlacionados entre si. Esta correlação confere a região, a unidade. Nem todos os fenômenos precisam ser considerados, mas sim aqueles que são realmente significativos, em torno dos quais todos os outros se agrupam e que dão à região um cunho particular. A região natural deve ser caracterizada por fenômenos do domínio da Geografia Física. Dentre os fatos humanos, podem ser utilizados aqueles que resultem do imperativo do meio físico.

Para Guimarães (1942), as regiões naturais constituem a melhor base para uma divisão regional prática, sobretudo para fins estatísticos e especialmente para uma divisão permanente, que permita a comparação dos dados em diferentes épocas. Segundo este autor, as regiões humanas, particularmente as econômicas, em razão da sua instabilidade, não fornecem base conveniente para tal comparação no tempo. Constituem uma boa divisão do país, quando tomadas como referência para um período histórico determinado. “No caso duma divisão para fins didáticos, deve ser sempre considerada como básica a divisão em regiões naturais” (GUIMARÃES, 1942, p. 21).

Neste contexto, constata-se que Azevedo adotou o critério de síntese geográfica em concordância com o pensamento lablachiano. A adoção do critério das condições naturais para realização da síntese em sua obra *Geografia do Brasil* (1962) demonstra que o autor estabelecia diálogo entre o universo acadêmico e a escola, prova disso, é a coerência do seu pensamento em relação aos estudos regionais e o que estava na pauta dos debates sobre Geografia Regional pela ciência de referência daquele período histórico.

Outro ponto em comum do pensamento de Azevedo com a Escola Francesa de Geografia era a defesa do trabalho de campo. No encaminhamento para análise geográfica

proposto por La Blache, o primeiro direcionamento era a observação de campo. Azevedo demonstrava preocupação com essa prática. Segundo o autor, os professores deveriam despertar em seus alunos o interesse pelo trabalho de campo, propondo atividades de excursões simples, para que os alunos pudessem realizar investigações diretas, sob a orientação de um mestre (AZEVEDO, 1946).

Para Ruellan (1944), o objetivo de uma excursão geográfica didática não era somente reencontrar o que foi ensinado em sala de aula. Para ele, o aluno deveria controlar cuidadosamente as observações e interpretações feitas por seus predecessores para confirmá-las, completá-las ou refutá-las e se possível fosse apresentar algo novo.

Azevedo considerava a prática do trabalho de campo tão importante que chegou a dedicar parte de seu artigo *A Geografia em São Paulo e sua evolução*, a discussão sobre a realização desse exercício, durante as atividades realizadas nas assembleias gerais da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), de periodicidade anual. Para o autor, além das palestras, relatórios, comunicações orais, destacava-se a especificidade do congresso estava em promover pesquisas e trabalhos de campo. [...] “aqui está exatamente a singularidade de tais reuniões. Discutem-se teses ou comunicações, é bem verdade; porém, a principal tarefa consiste em realizar pesquisas em trabalhos de campo” (AZEVEDO, 2000, p. 69). As Figuras 14, 15 e 16 ilustram alguns trabalhos de campo⁵⁷ realizados por alunos da USP, em meados do século XX.

Figura 14 - Excursão ao Vale do Ribeira - Estado de São Paulo - 1947



Fonte: AZEVEDO (2005)

⁵⁷ Importa destacar que o trabalho de campo era uma prática dos alunos da Educação Superior, conforme constatadas pelas figuras 14, 15 e 16. Esta prática era distinta do estudo dirigido, direcionado para os alunos do Ensino secundário.

Figura 15 - Excursão de alunos - Casa Branca - município de São Paulo - 1958



Fonte: AZEVEDO (2005)

Figura 16 - Trabalho de campo - Geografia da USP - Parque do Capivari - Morro do Elefante - Campos do Jordão estado de São Paulo (1962)



Fonte: AZEVEDO (2005)

Para a Geografia francesa a observação realizada por meio do trabalho de campo, método considerado indispensável à Geografia moderna⁵⁸ era o único que poderia libertar a produção geográfica do trabalho livresco e de gabinete. Para os mestres franceses, o

⁵⁸ Para Azevedo (1946) a Geografia Moderna é uma Geografia mais real e exata. Localiza, descreve e interpreta a paisagem, com tudo quanto a caracteriza, por mais simples que seja.

trabalho de campo aproximaria o aluno do mundo real e permitiria a correlação dos fatos com a vida na terra. Além disso, o trabalho de campo contribuiria para a elaboração de excelentes pesquisas regionais.

Azevedo dava grande ênfase às aulas e trabalhos de campo. Para ele, uma atitude que o professor precisaria aprimorar no aluno seria a pouca disposição à pesquisa e à observação⁵⁹. De acordo com o autor, nada mais comum do que encontrar alunos incapazes de dizer algo de interessante a respeito de uma região visitada. Essa falta de interesse refletia no conhecimento geográfico do aluno e, inclusive do professor.

Segundo Azevedo, o professor deveria chamar a atenção do aluno para observação, por exemplo, da marcha aparente do sol, das diferenças entre vegetais, da ação das águas dos rios, dos processos de erosão, dentre outros. Além disso, seria extremamente enriquecedor para aprofundar o conhecimento geográfico, que o professor propusesse estudos comparativos. Para ele, essa prática provocaria a curiosidade e estimularia a observação.

Azevedo acreditava que a maioria dos brasileiros, daquele período histórico, considerava que o Brasil era “mais ou menos” igual de Norte a Sul e que não valeria a pena gastar energia, tempo e recursos para conhecer regiões idênticas ou mesmo conhecer as regiões em que viviam. Por isso o referido autor defendia a urgência em despertar nos alunos o interesse pelo trabalho de campo.

Nesse subitem buscou-se elucidar as interfaces do pensamento do autor com o Possibilismo, vinculando-os principalmente em seus textos escolares, mas também não deixou de considerar-se seus artigos científicos. Constata-se que Azevedo refletia a corrente teórica que sustentava a sua formação, difundindo suas concepções e reverberando os debates que ocorriam no interior da ciência de referência. O próximo capítulo analisou o compêndio *Geografia do Brasil* (1962) buscando identificar as evidências do pensamento do autor nessa obra, mais especificamente como se manifesta sua perspectiva teórico-metodológica, na organização de um compêndio voltado para a discussão das regiões brasileiras. A título de exemplo, será considerada a Região Centro-Oeste.

⁵⁹ Na visão de Comte, o estado positivista é caracterizado pela subordinação da imaginação e da argumentação à observação. “A visão positivista dos fatos abandona a consideração das causas dos fenômenos e torna-se pesquisa de suas leis, entendidos como relações constantes entre os fenômenos observáveis” (COMTE, 1978, p. 19).

CAPÍTULO 4

A REGIÃO CENTRO-OESTE NO COMPÊNDIO *GEOGRAFIA DO BRASIL* (1962)

O processo diferenciado de ocupação do território brasileiro tem lhe conferido características próprias, conduzindo-o a uma divisão territorial e ou regional interna, que define diferentes ritmos e níveis de crescimento econômico (ABREU, 2001). A Região Centro-Oeste é um exemplo desse quadro. Durante muito tempo essa área foi vista como um “vazio demográfico” ou como espaço destinado ao desenvolvimento de atividades agropecuárias. No interior da divisão territorial do trabalho, essa caracterização e função foi atribuída à Região Centro-Oeste, até a década de 1970, tendo sido, posteriormente, a baliza para as políticas governamentais de ocupação de seu território (MÜLLER, 1995; SILVA; 1995).

Ressalte-se ainda que essa visão se difundiu, inclusive, no universo dos textos escolares de Geografia. Aroldo de Azevedo afirmava, na segunda metade do século XX, em seu compêndio *Geografia do Brasil* (1962), obra ora analisada que, a Região Centro-Oeste era:

[...] um grande deserto de homens. [...]Tal como sua irmã do Norte, a Região Centro-Oeste constitui uma terra do futuro, porque a maior parte dessa imensidão territorial ainda está para ser conquistada. [...] De longa data essa região vem-se caracterizando por ser despovoada” (AZEVEDO, 1962, p. 229).

Nesse sentido, o objetivo deste capítulo é analisar a visão de Azevedo acerca da Região Centro-Oeste, problematizando, simultaneamente, os determinantes da ideologia presente nos seus compêndios, por um lado, dadas as condições de produção dos mesmos; e, por outro, contrapondo-os à produção ou ao que já se conhecia sobre os aspectos populacionais e econômicos da Região Centro-Oeste, no início da segunda metade do século XX.

4.1 Aspectos físico-naturais

De cada região, Azevedo ressaltou inicialmente os principais elementos do relevo, da geologia, da hidrografia, do clima e da vegetação. Para cada item elencado, foi

realizada uma descrição, seguida de apresentação da região analisada por mapas, imagens (fotos), além de gráficos e tabelas.

Um dos elementos dos aspectos físicos das regiões que chamou a atenção ficou ao encargo da abordagem dada por Azevedo aos elementos geográficos referentes à geologia. De fato, o autor fez menção a aspectos sobre o tempo geológico, tempo que mede a idade da terra, mencionando os períodos da escala geológica, assim como a estrutura geológica⁶⁰ de cada região. Os excertos abaixo, embora extensos, ilustram o que se pretende demonstrar. Por questão de método, limitou-se aos extratos sobre a Região Centro-Oeste:

Toda a porção setentrional nada mais é que um prolongamento da região amazônica. Caracteriza-a um *planalto cristalino*, de baixa altitude, que corresponde, por oposição, ao planalto das Guianas: o Planalto Sul-Amazônico.

[...]

Aparecem, depois, os extensos chapadões, oriundos de uma antiga sedimentação e hoje bastante desgastados pela ação erosiva; são os vales fluviais, neles fortemente entalhados, e as escarpas ou cuestas, que delimitam, os mais sensíveis acidentes topográficos dessa vasta região tipicamente tabular.

[...]

Ao Sul, o planalto meridional do Brasil, com seus arenitos e suas rochas basálticas, também se faz apresentar. E, a Sudeste, o planalto do sul de Goiás oferece *terrenos cristalinos* altamente peneplanizados.

A serra de Maracaju nada mais é que a escarpa do planalto do sul do Brasil, ao passo que a serra dos Pirineus (que chega a ter 1395 m) e a chapada dos Veadeiros (com 1678) correspondem ao peneplano cristalino sul-goiano.

Para Sudeste, enfim, abre-se a região do Pantanal, extensa *planície sedimentar de terrenos quaternários*, que se prolonga fora de nossas fronteiras através da planície platina. Suas altitudes são inferiores a 200 metros e suas terras são inundadas pelas águas do rio Paraguai, no período das cheias (AZEVEDO, 1962, p. 219-221, grifos nossos).

O autor em estudo afirmava que a Região Centro-Oeste, embora desbravada desde o século XVIII, ainda era uma área “quase desconhecida”. Desse modo, desenvolver um estudo detalhado e aprofundado sobre essa porção territorial do país, constituía uma tarefa complexa.

Azevedo também demonstrava preocupação com a falta de base dos alunos sobre os conhecimentos rudimentares da Geografia. Neste sentido, buscava prepará-los, dentre

⁶⁰ Pode-se chamar de estrutura geológica o conjunto de diferentes rochas de um lugar e os vários processos geológicos sofridos por elas, o que dá aos terrenos, de um determinado lugar, uma característica própria (ALMEIDA; RIGOLIN, 2008).

os vários conteúdos considerados fundamentais, para a compreensão sobre as grandes linhas do relevo e sua estrutura, assim como a distinção entre rochas, como a diferença entre uma rocha eruptiva da rocha sedimentar (AZEVEDO, 1946)

Neste contexto, Azevedo buscou caracterizar as paisagens a partir de seus relevos, associando a análise geomorfológica à estrutura geológica. Nos estudos de cada região, o autor apresentava as características fundamentais do relevo, dando sua localização geográfica. Complementava esta discussão recorrendo à representação cartográfica (Figura 17). Para ele, os mapas deveriam ser compreendidos como um recurso que auxiliasse o processo de representação dos fatos (MONBEIG; AZEVEDO; CARVALHO, 2003).

Figura 17 - Relevo e geologia da Região Centro-Oeste



Fonte: AZEVEDO (1962)

Seguindo sua estrutura de análise, o autor encaminhou a discussão para as características da hidrografia, tratando sobre as principais bacias hidrográficas encontradas em cada Grande Região. O destaque dado à Região Centro-Oeste ficou ao encargo de que em seu território encontravam-se algumas das mais importantes bacias hidrográficas do Brasil: Amazônica, Tocantins-Araguaia e Prata, conforme figura 18.

Além disso, Azevedo destacava que a região concentrava as nascentes de importantes rios do país.

A Região Centro-Oeste apresenta um característico ímpar: em suas terras encontram-se as águas das mais importantes bacias fluviais de nosso país, chegando a ser mal definidas as linhas divisórias entre umas e outras.

Com efeito, no planalto de Mato Grosso nascem rios que se encaminham para a grande caudal amazônica, a pouca distância de outros que se destinam a planície platina. Na região do Jalapão [...] tem rios que se dirigem para Tocantins e para o São Francisco.

Toda a porção Setentrional vê seus rios dirigirem-se para a região amazônica. No planalto de Mato Grosso têm suas cabeceiras alguns dos grandes afluentes do Amazonas: o Xingu, os formadores do Tapajós (Juruena e Teles Pires ou São Manuel) e diversos afluentes do Madeira (Roosevelt, Gi-Paraná). Do planalto goiano descem os grandes rios gêmeos: Tocantins, que se vê engrossado pelas águas do Araguaia.

O rio Paraguai nasce na serra de Aporé, na zona da chapada mato-grossense com o nome de rio das Pedras de Amolar e caminha em direção ao Sul, penetrando a extensa planície do Pantanal (AZEVEDO, 1962, p. 222).

Figura 18 - Hidrografia da Região Centro-Oeste



Fonte: AZEVEDO (1962)

Depois desta parte introdutória, o autor tratava da extensão da bacia, sua profundidade, largura, regime, potencial de navegação, afluentes, mencionando a importância econômica da bacia para a região. Mesmo de modo sucinto, Azevedo demonstrava preocupação com a vazão⁶¹ dos rios.

Na análise hidrográfica de todas as regiões brasileiras o autor abordava sobre as cheias dos principais rios de cada região. Em se tratando da Região Centro-Oeste, o autor destacou sobre as cheias ocorridas no rio Paraguai: “Durante suas cheias, que têm lugar ao iniciar-se o outono, toda a região do Pantanal se vê invadida pelas suas águas, inundando uma área avaliada em 25.000 Km²” (AZEVEDO, 1962, p. 224). Este tipo de

⁶¹ Vazão é o volume de fluido que passa por uma seção por determinado volume de tempo. Tratando-se de água, essa seção pode ser um rio, um canal, uma estação de tratamento e até mesmo uma residência. Disponível em: <https://cbhsaofrancisco.org.br/noticias/sustentabilidade>. Acesso em: 13 fev. 2022.

abordagem advém de preocupação técnica, somente quem tem conhecimento aprofundado sobre esse assunto, veria a importância dessa tratativa com os alunos.

Finalizando a caracterização dos aspectos físicos, Azevedo tratou do clima e da vegetação. Nesta parte, ele iniciou abordando sobre as médias climáticas de locais importantes de cada região, correlacionando o clima ao relevo. Azevedo apresentou ainda gráficos de climograma (figura 19), destacando as variações de temperatura e precipitação de cada região (figura 20), em um determinado período, finalizando a discussão com reforço de recurso cartográfico, mapas da vegetação (figura 21) e imagens dos contrastes das paisagens vegetais de cada região (figura 22). Para ele:

O clima é mal conhecido, especialmente o da porção Setentrional. Pelos elementos já reunidos, verifica-se que a maior parte de seu território apresenta um clima quente do tipo tropical, com médias anuais que oscilam entre 21° e 26°, além das chuvas de verão, que caem de 1 a 3 m por ano.

O *planalto de Mato Grosso*, embora quase desconhecido, parece apresentar grandes semelhanças climáticas com a região amazônica; ali, realmente, que se registram as médias mais elevadas de temperatura (acima de 24°) e onde cai maior quantidade de chuva (2 a 3 m).

o *planalto goiano* por conter maiores altitudes, as médias de temperatura variam bastante, indo de 21° a 26°; suas chuvas já são menos abundantes, embora apareçam na média de 1,50 m a 2 m por ano.

No Pantanal e na região Sul, as temperaturas médias anuais oscilam entre 22° e 25°, sendo as chuvas geralmente mais escassas (1 m a 1,50 m).

A cidade de Corumbá, às margens do rio Paraguai, tem a média anual de 24,9°, sendo a do mês mais quente (dezembro) de 27° e do mês mais frio (julho) de 21° (AZEVEDO, 1962, p. 22-227).

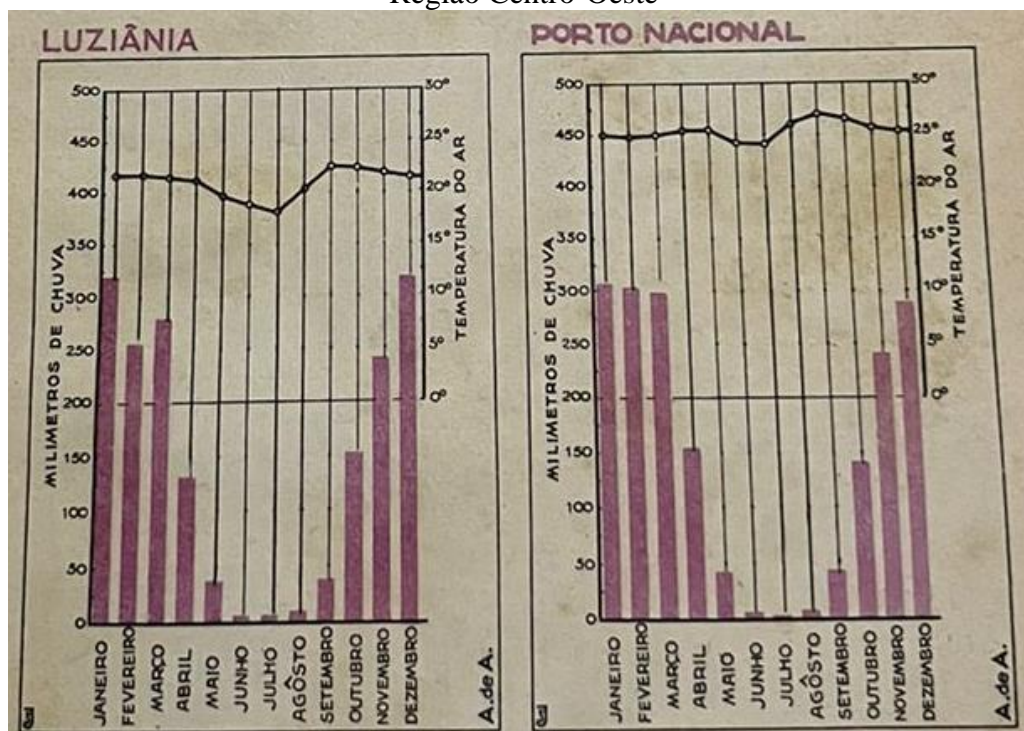
O autor destacou que a vegetação da região, refletindo as características climáticas e a predominância de solos secos, de origem sedimentar, apresentava como paisagem típica, o domínio de formações campestres:

Ao contrário do que muita gente supõe, a vasta porção centro-ocidental do Brasil é recoberta principalmente por uma vegetação rasteira e arbustiva, onde as árvores constituem capões: são os chamados campos cerrados cuja presença já se faz notar desde a região ocidental do vale do São Francisco (AZEVEDO, 1962, p. 228).

No extremo Sul, as campinas ou campos limpos, também conhecidos como campos de vacaria, constituíam a paisagem vegetal característica. As campinas também ocorriam no Pantanal, mas as enchentes do rio Paraguai associadas à natureza do solo introduziam novos elementos, revelando a coexistência de vegetação típica de áreas alagadiças e matas do tipo amazônico. A Noroeste da região encontra-se uma extensão

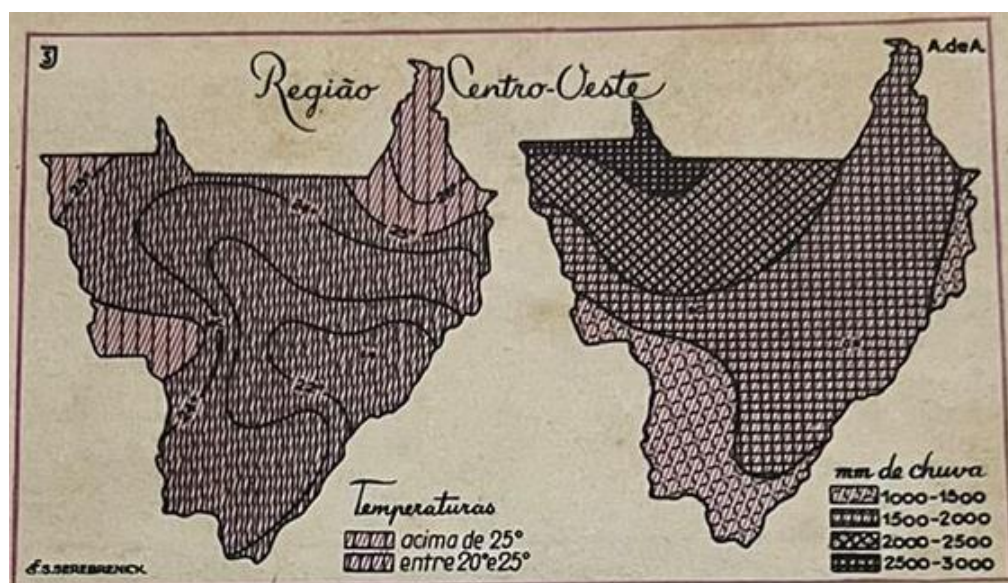
da Floresta Amazônica e a Nordeste, no vale médio do Tocantins, apareciam os cocais de Babaçu.

Figura 19 - Climograma de Luziânia (GO) e Porto Nacional (TO)
Região Centro-Oeste

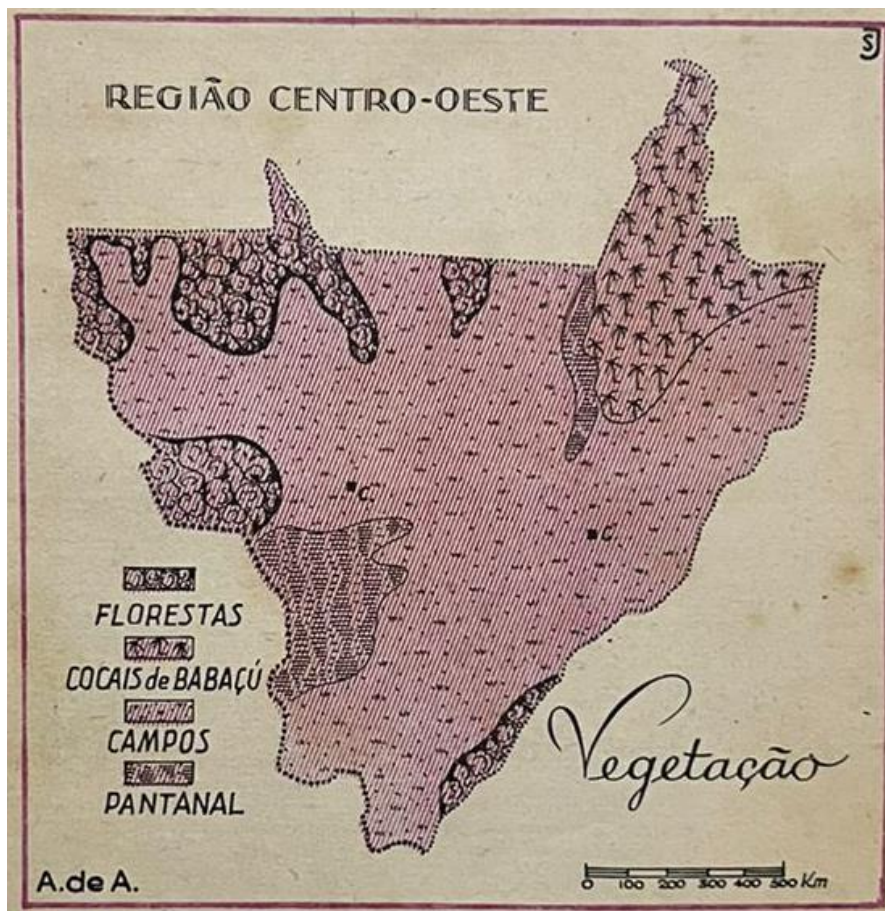


Fonte: AZEVEDO (1962)

Figura 20 - Mapa temperatura e precipitação – Região Centro-Oeste

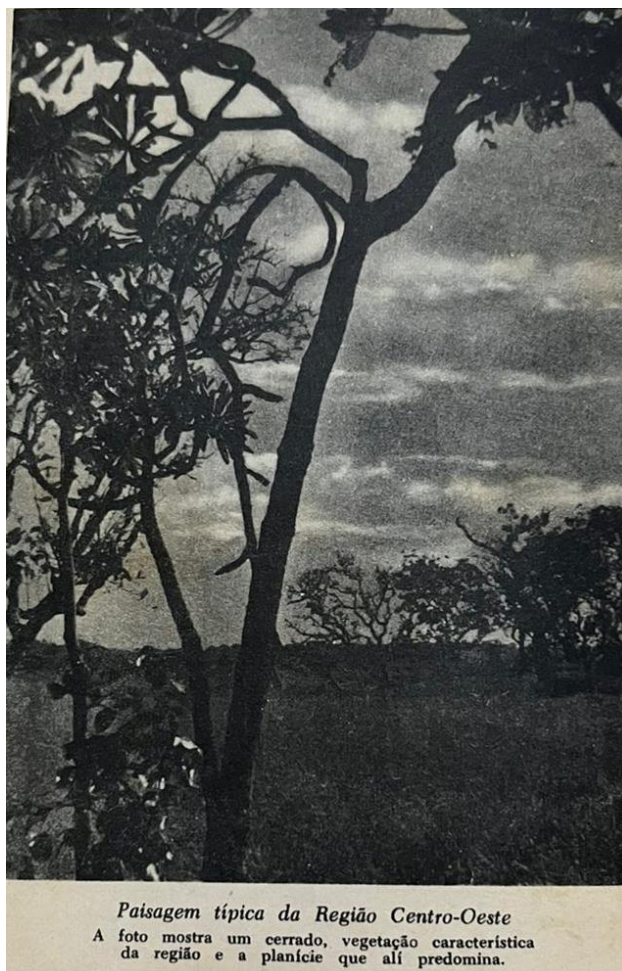


Fonte: AZEVEDO (1962)

Figura 21 - Região Centro-Oeste: vegetação

Fonte: AZEVEDO (1962)

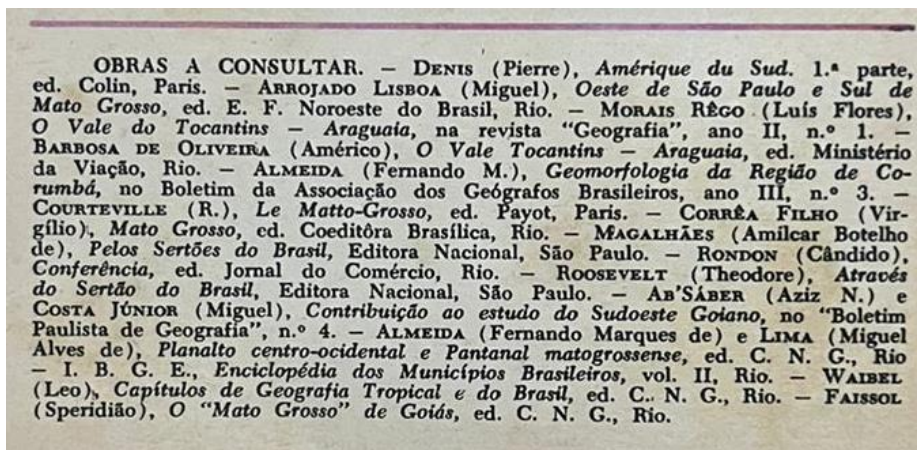
Figura 22 - Paisagem típica da Região Centro-Oeste



Fonte: AZEVEDO (1962)

Ressalta-se ainda que para complementar a discussão sobre os aspectos físicos de cada região, o autor apresentava ao final, uma seção denominada *obras a consultar*, contendo uma breve referência bibliográfica com obras de autores estrangeiros consagrados, como Pierre Denis e autores brasileiros como Aziz Ab'Saber, Speridião Faissol, dentre outros, como ilustra a figura 23.

Figura 23 - Obras a consultar sobre os aspectos físicos da Região Centro-Oeste



Fonte: AZEVEDO (1962)

Nota-se pelas figuras apresentadas que Azevedo elaborou os mapas e gráficos e ainda selecionou textos complementares com a finalidade de aprofundar o que está sendo estudado. Como professor-autor, pode-se compreender que uma das principais preocupações na elaboração de seus mapas, como bem salientou Simielli (2007), seria com o usuário do mapa, com a mensagem a ser transmitida e com a eficiência do mapa enquanto meio de comunicação. Mesmo não dispondo de tecnologia, o autor buscou oferecer elementos cartográficos que pudessem possibilitar o desenvolvimento das habilidades espaciais e a compreensão do espaço, bem como o domínio deste instrumental importante da Geografia.

Pode ser que o sucesso de suas obras, quanto ao número de reedição, repouse também, na eficácia dos mapas contidos em seu compêndio. Seus mapas, enquanto meio de comunicação visavam representar o mundo real, de acordo com a tecnologia disponível da época. Para tanto, o autor buscou desenvolver uma linguagem cartográfica que fosse realmente eficiente para que os mapas atingissem os objetivos propostos.

E por que o mapa enquanto recurso didático é tão importante? Porque, como bem explica Almeida (2001), um mapa é uma representação da superfície terrestre que conserva, enquanto representação, as relações matematicamente definidas de redução, localização e projeção num plano. Os mapas são representações planas e reduzidas da superfície terrestre ou de parte dela, com uma síntese de informações apresentadas por meio de um conjunto de símbolos. Com as informações que se obtém dos mapas, é possível conhecer e conceber os diversos lugares existentes na terra e territorializá-los.

“O mapa territorializa o registro dos documentos” (CASTELLAR; VILHENA, 2010, p. 28).

Em um mapa, pode-se representar uma série de informações escolhidas por interesses ou necessidades diversas, sejam elas políticas, econômicas, educacionais. A Geografia se fundamenta no reconhecimento e organização do espaço como base onde se dão as relações sociais. Os instrumentos que permitem representar essas relações são a chave para o pensamento crítico sobre o espaço. A pessoa que não consegue usar um mapa, está impedida de pensar as questões sobre o território que não estejam em sua memória, ficando limitada apenas as imagens do espaço vivido, estando impossibilitada de realizar operações elementares como situar localidades desconhecidas.

Esse quadro traz uma implicação direta para a educação. O ensino de mapas e outras formas de representação é função da escola. É papel da escola preparar o aluno para compreender a organização social da sociedade e isso inclui o conhecimento de técnicas e instrumentos necessários à representação gráfica dessa organização. É fundamental que o aluno tenha a compreensão sobre territorialidade, isso implica ter conhecimento sobre localização, orientação e representação dos dados socioeconômicos e naturais, que contribuem para o entendimento da totalidade do espaço.

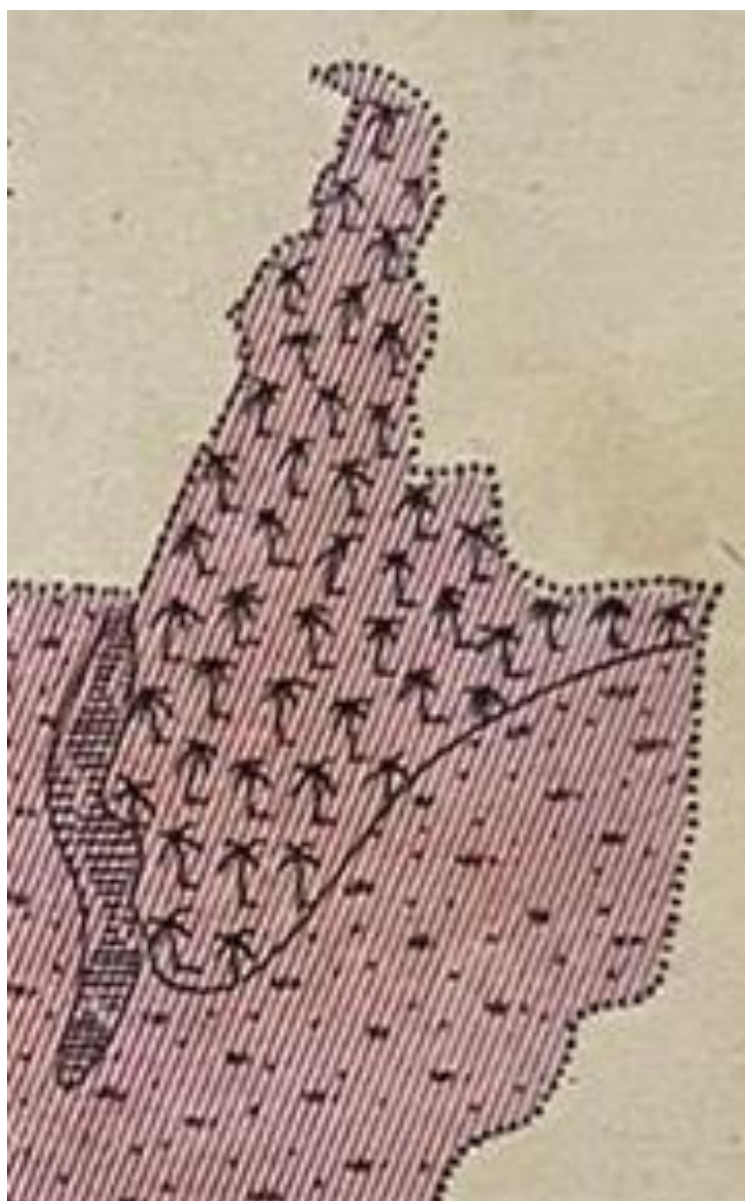
Os conhecimentos e habilidades de representação espacial devem estar presentes na educação, desde o 1º ano, uma vez que são inerentes aos estudos da Geografia. Na realidade essas habilidades estão ligadas à leitura e escrita, ler e escrever o mundo. Ler e escrever em Geografia exige conhecimento de linguagem cartográfica. De acordo com Oliveira (2007), o mapa surgiu como uma expressão e comunicação entre os homens. Esse sistema de comunicação exigiu, desde o início, uma escrita e conseqüentemente uma leitura dos significantes expressos.

Castellar e Vilhena (2010) contribuem nessa discussão afirmando que ensinar a ler o mundo é um processo que se inicia quando a criança reconhece os lugares e os símbolos dos mapas, conseguindo identificar as paisagens e os fenômenos cartografados e atribuir sentido ao que está sendo escrito. Considera-se em Geografia, que a leitura da paisagem e dos mapas não é apenas técnica, mas é utilizada com o objetivo de dar ao aluno condições de ler e escrever o que está sendo observado. Nota-se daí a importância que Azevedo dava à comunicação fornecida pelos mapas, por isso a relevância na elaboração desses instrumentos como complemento ao que já havia sido descrito.

Nota-se pelos mapas elaborados por Azevedo, que ele buscou desenvolver noções básicas de legenda e do alfabeto cartográfico, como ponto, a linha e a área para

localizar, estabelecer fronteiras e a extensão territorial dos lugares, buscando desenvolver um caráter associativo, relacionado aos símbolos e figuras, criando uma conexão entre o que está sendo representado e a realidade, como por exemplo no mapa da vegetação da Região Centro-Oeste apresentado anteriormente. Nele, os cocais de babaçu, são representados por um desenho de um coqueiro, associando a representação à sua imagem real, conforme figura 24.

Figura 24 - Representação dos cocais de babaçu por meio de desenho de coqueiros



Fonte: AZEVEDO (1962).

4.2 Aspectos populacionais⁶³

Ao tratar dos aspectos populacionais de cada região, observou-se que Azevedo utilizou denominações distintas. Para as Regiões Nordeste, Leste e Sul, consideradas as mais desenvolvidas, o autor nomeou o tópico desta temática como: A População Nordestina; A População da Região Leste; a População da Região Sul, enquanto para as Regiões Norte e Centro-Oeste, o autor usou como título desse tópico, para a Região Norte: Uma terra do futuro e para a Região Centro-Oeste: Terras por conquistar.

Ora, o processo diferenciado de ocupação do território brasileiro tem lhe conferido características próprias, conduzindo-o a uma divisão territorial e ou regional interna, que define diferentes ritmos e níveis de crescimento econômico (ABREU, 2001), singulares para cada região. A Região Centro-Oeste⁶⁴ é um exemplo desse quadro: ela era vista como um vazio demográfico, onde a população indígena, por exemplo, era desconsiderada, em que pese a existência de obras que colocavam em dúvida esta visão de senso comum (TAUNAY, 1931) e a ainda emergente Ciências Sociais, cujas pesquisas foram melhor conhecidas a partir dos anos 1960 (BALDUS, 1937; WILLEMS, 1940), ou seja, quando Azevedo já estava perto de encerrar sua carreira na USP (GALVÃO, 1961; LEITE; FRANCHETTO, 2006; NIMUENDAJU, 2017, entre outros). Na verdade, a partir da perspectiva especial, para Azevedo, o Centro-Oeste era visto apenas como espaço destinado ao desenvolvimento de atividades agropecuárias e, no interior da divisão territorial do trabalho, essa caracterização e função foi atribuída à Região principalmente a partir da década de 1970.

A estrutura textual desta parte envolveu a abordagem de assuntos sobre os aspectos demográficos, o processo de conquista e ocupação do território, a divisão política e as principais cidades de cada região. Observou-se que na abordagem dos aspectos demográficos Azevedo buscou apresentar o que a demografia se propõe a realizar. Demografia (*demos* = população, *graphein* = estudo) refere-se ao estudo das

⁶³ Neste subitem e no próximo, dada a proximidade dos estudos já realizados em relação ao Estado de Mato Grosso, far-se-á menção aos aspectos populacionais e econômicos dessa parte da Região Centro-Oeste, quando da problematização dos dados de Aroldo de Azevedo.

⁶⁴ Para maiores informações sobre o processo de ocupação da Região Centro-Oeste, cf. Lenharo (1982); Duarte (1988); Abreu (2001); Brito (2001); Esselin (2011); Centeno (2012); Alves e Hoff (2018); Jesus; Lima; Hoff (2018); Pirajá; Ayres; Oliveira (2020).

populações humanas e sua evolução temporal no tocante a seu tamanho, sua distribuição espacial, sua composição e suas características gerais (CARVALHO *et al.*, 1998).

Partindo deste contexto, compreende-se que o autor buscou apresentar os aspectos estatísticos populacionais estabelecendo uma interrelação entre as variáveis demográficas de cada região. Campos (2000) afirma que os livros de Azevedo embora tivessem a preferência absoluta dos docentes e predominassem na Geografia dos professores e dos alunos, apresentavam uma visão ufanista da realidade brasileira e escondiam as causas básicas dos grandes problemas sociais do país. Para esse autor, Azevedo desenvolvia uma concepção de Geografia dual, fragmentadora do real, que permanecia na simples descrição dos fenômenos, escamoteando as diferenças de classes, com a recusa de analisar os graves problemas sociais.

Compreende-se que Azevedo deixou claro na introdução de sua obra em análise que as condições naturais, a partir da região natural, forneciam o critério ideal para os estudos regionais. Se ele seguia os Programas Oficiais que, por consequência adotavam a regionalização oficial do IBGE, que para aquele momento histórico, utilizava a região natural como base para a divisão regional, a discussão sobre os problemas sociais não estava entre os elementos prioritários de análise.

A afirmação de que Azevedo escamoteava as diferenças de classes e os problemas sociais deve ser considerada com cautela. Quando se aposentou em 1967, os temas industrialização, urbanização e centralização estavam se consagrando, bem como as discussões sobre polarização e área de influência de uma cidade. O que se discutia no final da década de 1960 era a relação entre a Geografia e o planejamento urbano regional. Nesse período também se consagrou a Nova Geografia que se definia como a ciência do espacial, deixando as particularidades dos lugares relegadas a segundo plano.

Entretanto, na USP essa discussão não teve muito espaço em razão da força da influência francesa na instituição, local onde Azevedo era consagrado. A Nova Geografia influenciou mais a produção geográfica do IBGE e a Geografia de Rio Claro, no interior de São Paulo (LENCIONI, 2012). A grande revolução da Geografia fundada nos estudos marxistas ocorreu anos mais tarde. Os anseios de mudanças, os pensamentos revolucionários que fizeram avançar teórica e metodologicamente a Geografia, colocando no banco dos réus a Geografia física e que significou rupturas com o modelo de Geografia até então desenvolvido, não foram vividos por Azevedo. Segundo Lencioni (2012):

Aroldo de Azevedo não viveu essa revolução e não viveu a experiência de muitos de sua geração que se surpreenderam com a força da denominada geografia radical. Uma geografia que introduziu temas novos objetivando discutir as mazelas do capitalismo e se comprometendo com a busca de alternativas para a sociedade capitalista (LENCIONI, 2012, p. 45).

A Geografia crítica da sociedade capitalista e vista a partir da sociedade capitalista surgiu nos anos posteriores. Desse modo, a análise da obra em questão considerou o contexto histórico em que Azevedo escreveu suas obras.

Sobre os aspectos demográficos inseridos na obra, o autor buscou estabelecer uma correlação entre extensão territorial e a população estimada do local. Da Região Centro-Oeste afirmou que a área, embora fosse considerada imensa em dimensão territorial era considerada como um grande deserto de homens:

A porção centro-ocidental do Brasil ocupa uma vasta área de mais de 1.885.000 Km², o que significa que pode ser equiparada à da Bolívia e do Paraguai reunidos ou a seis vezes a superfície da Itália. Coloca-se, assim, logo depois da Amazônia, no conjunto das regiões geográficas de nosso país. Entretanto, tal como sua irmã do Norte, a Região Centro-Oeste constitui uma terra do futuro, porque a maior parte dessa imensidão territorial está ainda por ser conquistada. De fato, sem contar a população indígena, cerca de 2.450.000 habitantes, apenas vivem ali, o que dá fraquíssima densidade quilométrica (1,2 hab. por Km²) (AZEVEDO, 1962, p. 35).

O autor afirmou que desde longa data a Região Centro-Oeste caracterizava-se como uma área despovoada. Contudo, a partir da década de 1960, sobretudo no planalto goiano, registrou-se um expressivo aumento populacional, conforme apresentado por ele (figura 26).

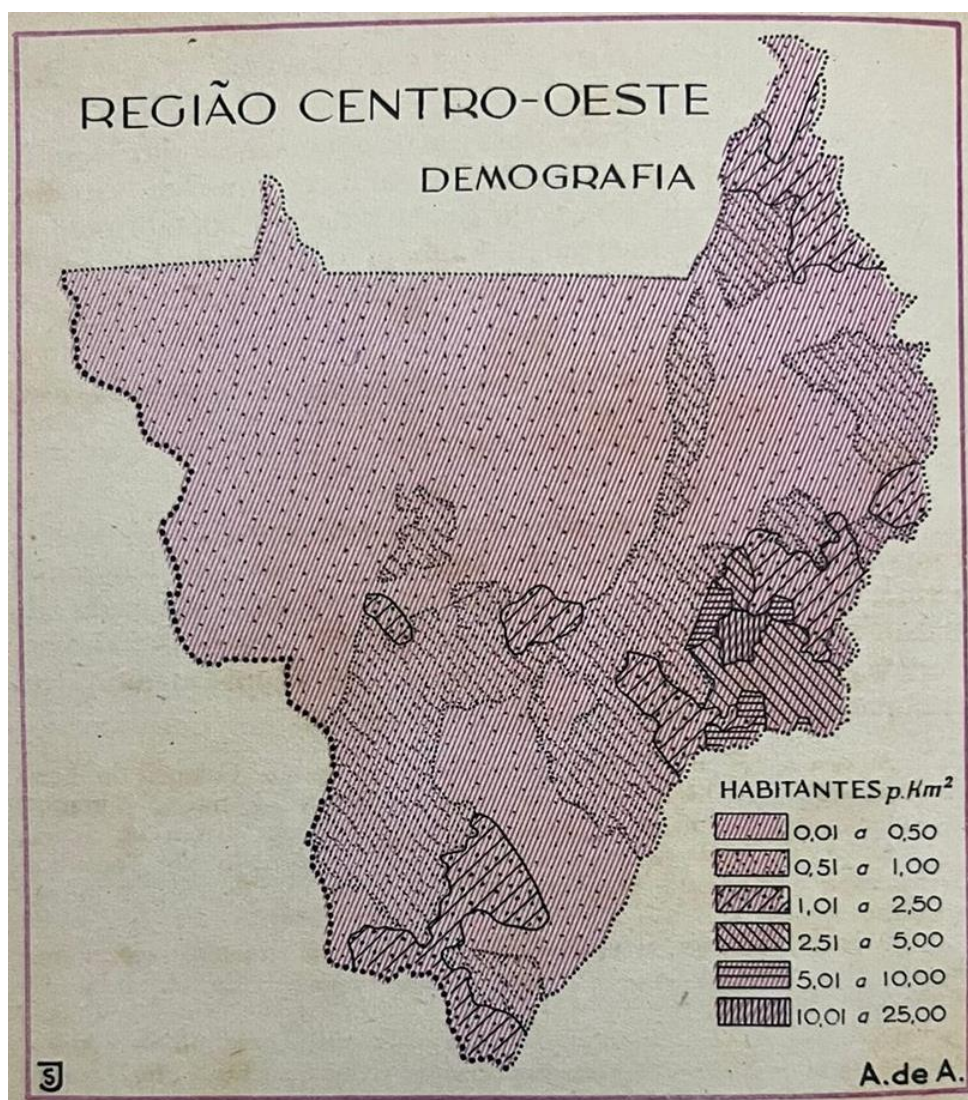
Figura 26 - População da Região Centro-Oeste

	<i>Habitantes</i>
1872	220 812
1890	320 399
1900	373 309
1920	758 531
1940	1 247 249
1950	1 736 965
1960 (estimativa)	2 448 000

Fonte: AZEVEDO (1952)

Constata-se pelos dados apresentados que em menos de um século, a população da região aumentou cerca de dez vezes. Entretanto, para Azevedo, embora as pesquisas apresentassem um significativo crescimento populacional da região, sua densidade demográfica não ultrapassava a 1,2 habitantes por Km². De acordo com o autor, o Sul de Goiás e o Mato Grosso correspondiam as duas regiões mais povoadas e de maior importância econômica do Centro-Oeste. O autor complementou a discussão com apresentação do mapa da demografia da região, entretanto, esse recurso não trouxe a informação do ano em que os dados foram coletados, conforme a figura 27.

Figura 27 - Região Centro-Oeste - Demografia



Fonte: AZEVEDO (1962)

Caracterizando a população da região, o autor afirmou que essa apresentava-se com forte influência ameríndia, em que o caboclo e o indígena constituíam os dois elementos predominantes. De acordo com Azevedo, calculava-se que 600 mil índios viviam na Região Centro-Oeste, dos quais 500 mil encontravam-se no Mato Grosso e pertenciam às etnias: Jê, Tupi-Guarani, Nuaruaque, Bororo, Nhambiquara, Carajá, dentre outros (figuras 28, 29 e 30). O autor destacou ainda a importância dos migrantes vindos de Minas Gerais, do sertão do São Francisco e do Nordeste:

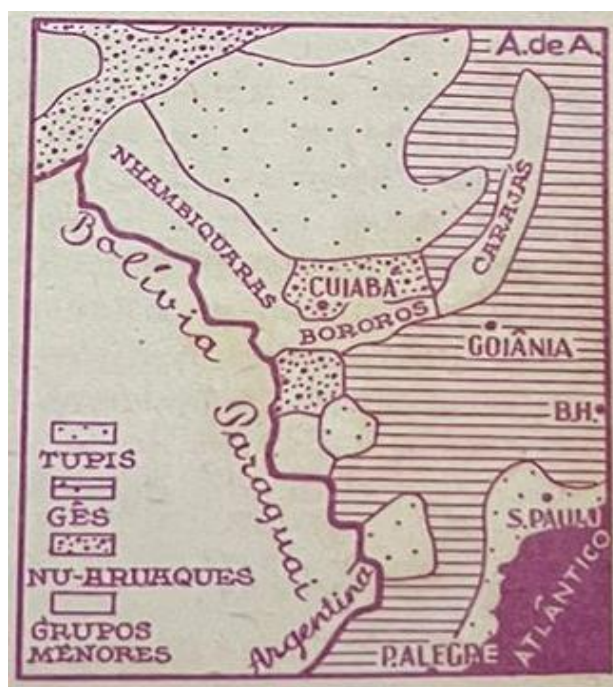
É o grande personagem anônimo da região, aparecendo como vaqueiro na região do pantanal, como garimpeiro no rio das Garças, como explorador de cristais e de minérios ou como agricultor e boiadeiro em Goiás (AZEVEDO, 1962, p. 231).

Figura 28 - Etnia Bororo Oriental, da região do rio das Garças e do Araguaia



Fonte: AZEVEDO (1962)

Figura 29 - Distribuição das etnias indígenas na Região Centro-Oeste



Fonte: AZEVEDO (1962)

Figura 30 - Crianças indígenas do Mato Grosso



Fonte: AZEVEDO (1962)

Além desses elementos apareciam os descendentes dos portugueses e os imigrantes vindos do Paraguai e da Bolívia. “Essa população de origem platina chega a ser dominante em muitos trechos da zona fronteira. [...] São quase sempre descendentes de índios, que falam a língua guarani e dedicam à exploração da erva mate” (Azevedo, 1962, p. 231).

O autor abordou sobre a importância da Marcha para Oeste e o processo de ocupação da região, destacando alguns fatores que teriam contribuído com esse cenário: 1) A expansão paulista em busca de ouro e pedras preciosas e as bandeiras que alcançaram o Sul de Goiás no século XVII e as escarpas⁶⁵ do planalto Mato Grosso no início do século XVIII; 2) O declínio da mineração e a expansão da pecuária, no final do século XVIII, procedente do Vale do São Francisco e que atingiu o Sul de Goiás e de Mato Grosso; 3) A exploração da erva-mate e a construção das vias férreas, sobretudo a Noroeste do Brasil; 4) A instalação de núcleos de colonização; 5) A construção de Brasília; 6) A construção da rodovia Brasília-Belém. Para essa discussão Azevedo recomendou a leitura n.º 122 - *As grandes etapas do povoamento do oeste brasileiro*⁶⁶, disponível no livro *Leituras Geográficas*.

Encerrando essa parte, Azevedo apresentou a divisão política da Região Centro-Oeste: estado de Goiás - capital: Goiânia; Estado do Mato Grosso - capital: Cuiabá, Distrito Federal - capital: Brasília, conforme figura 31. De acordo com o autor, o estado mais populoso da região, possivelmente em 1962⁶⁷, na época era Goiás, que apresentava uma extensão territorial de 622.463 Km², com população estimada de 1.798.000. Mato Grosso, embora com o dobro de área de Goiás tinha uma população de 650.000 habitantes. Brasília e Goiânia, embora não tivessem sua origem correspondente ao ciclo

⁶⁵ As escarpas podem ser classificadas em: a) Escarpa de falha que se refere a um relevo abrupto originado diretamente pelo movimento de longa falha, por um desnivelamento tectônico, mesmo que a erosão tenha desbastado a topografia original, fazendo-a recuar; b) escarpa de falha compósita em que o relevo é originado de um lado pela erosão diferencial e de outro pelo movimento real da falha; c) Escarpa de linha de falha que constitui um escarpamento cujo relevo é devido à erosão diferencial segundo a linha de falha, existindo várias categorias em função do estágio de evolução erosional (IBGE, 1999).

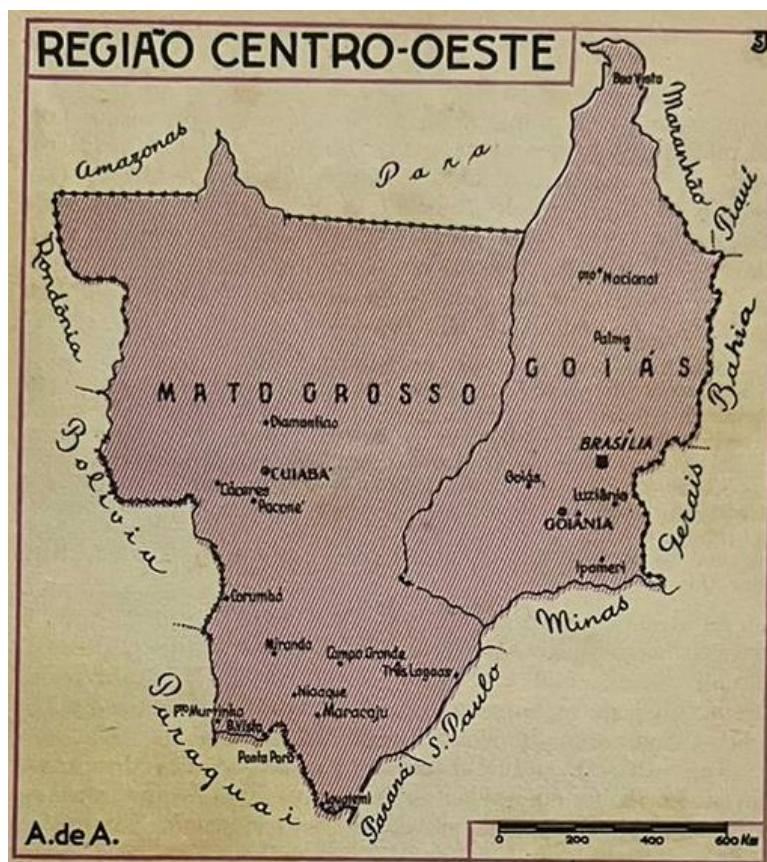
⁶⁶ Aqui reside um problema. O livro *Leituras Geográficas* do autor, o qual tivemos acesso e que já foi descrito anteriormente, possuía 58 leituras. Possivelmente a obra encontrada está com páginas subtraídas ou o autor tivesse um outro volume deste livro, no entanto, esta obra não foi localizada. Inclusive na listagem de obras de Azevedo, elencada no início de cada um de seus livros, não há menção de outro volume do livro *Leituras Geográficas*.

⁶⁷ Conforme mencionado anteriormente, a obra em análise é uma reedição da primeira versão publicada em 1951. O autor não apresentava datas de seus dados estatísticos. Apenas mencionava na seção *Ao Leitor*, que a edição ora apresentada, apresentava pequenas correções e indispensável atualização dos dados estatísticos. Segundo dados disponíveis nos Anuários Estatísticos de 1951 (dados preliminares do censo de 1950) e 1962 (projeção), Goiás possuía, respectivamente, 57,2% e 52,7% da população total da Região Centro-Oeste, em 1950 e 1962. Cf. IBGE 1951; 1952.

da mineração ou pastoril, eram consideradas as maiores cidades da região. Cuiabá, capital do Mato Grosso tinha um aspecto de cidade colonial, com população em torno de 62.726 habitantes (figura 32). O autor ainda destacou a importância de Campo Grande, “verdadeira capital do Sul do estado” e Corumbá, “importante porto sobre o rio Paraguai, em plena região do Pantanal” (AZEVEDO, 1962, p. 237).

Além dessas cidades, o autor mencionou a importância, em Goiás das cidades de Catalão e Ipameri, a Sudeste do estado; Silvânia e Anápolis, na região meridional; Pirenópolis e Formosa, na região da chapada; Porto Nacional e Boa Vista, no vale do Tocantins. No estado de Mato Grosso, Cáceres e Poconé, na região centro-ocidental do estado; e Aquidauana, Ponta Porã, Miranda e Três Lagoas, ao Sul. A sugestão de obras a consultar desse tópico incluía autores como Nelson Werneck Sodré (1941), Aziz Ab’Saber e Miguel Costa Júnior (1951); Speridião Faissol (1952), inclusive dois textos do próprio autor (AZEVEDO, 1947; 1961).

Figura 31 - Divisão política - Região Centro-Oeste



Fonte: AZEVEDO (1962)

Figura 32 - Cuiabá - capital de Mato Grosso

Fonte: AZEVEDO (1962)

De acordo com o exposto, observou-se que Azevedo se limitou em apresentar as características gerais da população, quanto ao tamanho e sua distribuição espacial pela região e a sua composição. O processo de desenvolvimento humano na sociedade capitalista e as contradições inerentes a ele não foi abordado. O autor se restringiu à análise dos aspectos gerais da população porque na visão possibilista, ao estudar a relação homem/meio, o geógrafo deve se atentar à distribuição humana sobre a Terra, ou em que proporção numérica o homem ocupa as diversas partes do planeta. Para La Blache (1954), as relações dos seres vivos são marcadas pelo processo de mobilidade. O homem seria um ser que marcha. Desse modo, saber como estava distribuída a população contribuía para a compreensão do processo de ocupação do território, que seria um processo dado, ocorrido em função das possibilidades decorrentes do ambiente a ser ocupado. Caberia ao estudioso, portanto, descrevê-lo, e não o questionar: o que ocorrera estava dado, e carecia ser conhecido, com o auxílio da ciência:

Na mobilidade que preside às relações de todos os seres vivos, o estado numérico e territorial de cada espécie é uma noção científica de alto valor. Ela projeta luz sobre a evolução do fenômeno. Ora, a população humana é um fenômeno que marcha; e esse facto fica inteiramente em evidência logo que, para além das estatísticas particulares dos estados, consideramos o conjunto da distribuição no globo (LA BLACHE, 1952, p. 37).

Para La Blache (1954), havia regiões em que, praticamente toda a sua área era ocupada pela população, onde era utilizadas todas as **possibilidades** do espaço, mesmo que fosse em excesso. Em outras áreas a população apresentava-se de modo rarefeito, diminuto. A justificativa para essa desigualdade encontrava-se ancorada nas correntes imigratórias. Desse modo seria essencial estudar a densidade demográfica de uma determinada região, realizar estatísticas específicas, criar mapas detalhados, com dados pormenorizados. A partir desse processo seria possível, por meio de análise, discernir as correspondências entre as aglomerações humanas e as condições físicas. “É mais fácil ao homem exercer a sua atividade nas regiões onde os materiais móveis⁶⁸ estão distribuídos com abundância” (LA BLACHE, 1954, p. 41).

La Blache (1954) considerava o homem como um fator geográfico. Para ele, o homem era ao mesmo tempo ativo e passivo: [...] “não se vence a natureza senão obedecendo-a” (LA BLACHE, 1954, p. 41). O relevo, o clima, a posição continental ou insular influenciava as sociedades. Contudo, “o homem entra no jogo da natureza [...], ele tira proveito com o arado, utiliza quedas d’água, colabora com todas estas energias agrupadas e associadas às **possibilidades** do meio” (LA BLACHE, 1954, p. 42).

A análise da população concentrava-se na sua distribuição em determinado território, nos dados estatísticos desse processo, como era constituída essa população, quais eram as condições físicas que determinado local oferecia, ou seja, quais as possibilidades que meio oferecia ao homem e a partir desses elementos buscava contribuir para o desenvolvimento econômico local, que em geral, apresentava essa estrutura de análise. Os problemas sociais inerentes a esse contexto não eram abordados.

Como já mencionado, a discussão sobre a população foi reforçada com sugestões de leituras complementares, indicadas em nota de rodapé; disponíveis no livro *Leituras Geográficas*, de autoria de Azevedo, como também pela apresentação de mapas, figuras e tabelas, além da lista de *obras a consultar*, que incluía os seguintes livros: *Oeste* (SODRÉ, 1941); *Pantanais Mato-grossenses* (CORREA FILHO, 1946); *Introdução à Antropologia Brasileira* (RAMOS, 1943); além de artigos como *O Vale do Tocantim-Araguaia* (MORAIS, 1941); *A vida no Pantanal* (RONDON, 1941). Somado a esses, encontravam-se dois artigos de Azevedo: *Goiânia, uma cidade criada* (AZEVEDO, 1941) e *Cuiabá: estudo de Geografia Urbana* (AZEVEDO, 1957); os textos *Paisagens*

⁶⁸ Materiais móveis ou corpos móveis se referem aos objetos submetidos à força humana (LA BLACHE, 1954).

rurais do Sudoeste Goiano (AB'SABER; COSTA JÚNIOR, 1951); *O "Mato Grosso" de Goiás* (FAISSOL, 1952); *Enciclopédia dos Municípios Brasileiros* (FERREIRA, CORREA FILHO, FAISSOL, 1958), entre outros.

Observa-se que os textos indicados não são textos escolares, mas obras completas, além de artigos científicos, o que permite a compreensão de que seu texto escolar poderia ser visto como um instrumento do trabalho didático que possibilitava ao docente a ampliação dos conteúdos, por meio da inserção de outros textos.

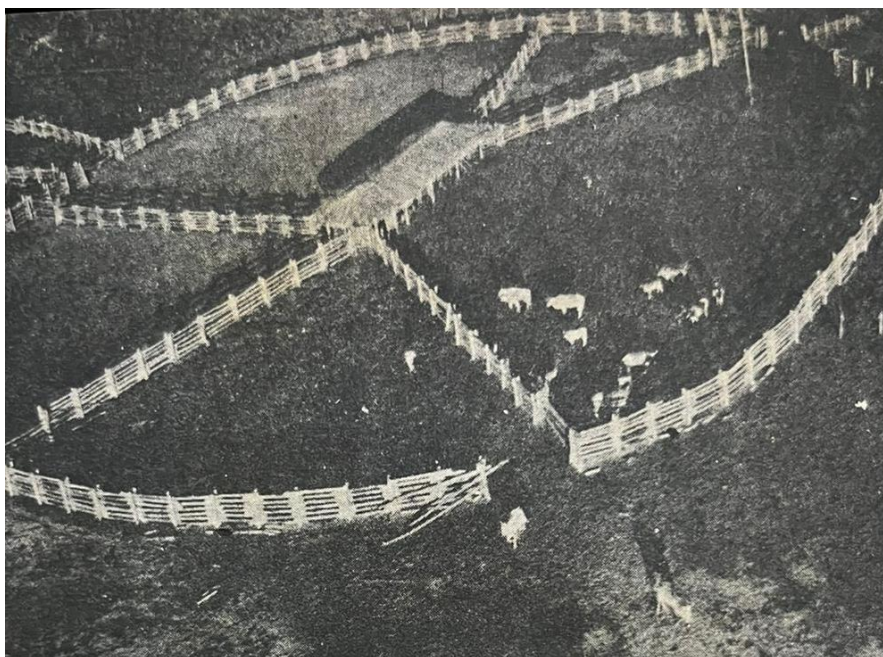
Registra-se que as sugestões de leituras complementares, indicadas em notas de rodapé, não se restringiam à discussão dos aspectos humanos. Em toda obra havia indicação de leituras complementares, incluindo o debate sobre os aspectos físicos e econômicos. Exclusivamente nesta obra, o autor fez as recomendações em nota de rodapé. Mas, a título de exemplificação, em seu compêndio *Geografia humana do Brasil* (1959), Azevedo apresenta ao final de cada capítulo, uma proposta de *leitura*, seguida de referências de obras a consultar.

4.3 Aspectos econômicos

Depois de estudar os aspectos físicos e populacionais de cada região, Azevedo analisou a vida econômica. A finalidade desta seção estaria em caracterizar o setor produtivo, destacando a agricultura, a pecuária, as atividades extrativistas, a indústria, bem como a rede de comunicação que daria suporte a este sistema. Tomando como exemplo a Região Centro-Oeste, o autor iniciou destacando a importância da região enquanto importante "centro pastoril". Para ele, a verdadeira base econômica da região era, inegavelmente, a criação de gado. Embora sem periodizar, o autor afirmou que o rebanho da região estava avaliado em 22.600.000 cabeças⁶⁹, dentre elas, o rebanho de bovinos prevalecia (figura 33).

⁶⁹ Segundo os dados do Anuário Estatístico do Brasil (1958), o rebanho dos estados de Mato Grosso e Goiás, em 1957, era de 22.709 cabeças, incluindo bovinos, equinos, asininos, muares, suínos, ovinos e caprinos.

Figura 33 - Criação de gado bovino - Pantanal Mato-grossense



Fonte: AZEVEDO (1962)

Azevedo apresentou aspectos históricos da atividade pecuária na região, afirmando que a criação de gado foi introduzida na região no final do século XVIII. Com a decadência da mineração, essa atividade se expandiu em razão de fatores como: “vegetação campestre, relevo pouco acidentado e, no Pantanal as magníficas pastagens e os barreiros” (AZEVEDO, 1962, p. 238). Para o autor, a criação de gado bovino constituía atividade tradicional na porção Sul da região, desde o Sul de Goiás até o Pantanal e se desenvolvia de modo extensivo, cuja finalidade seria de atender os frigoríferos paulistas e as charqueadas do Paraguai. Na sua avaliação, os demais rebanhos não tinham a mesma importância, embora ocorresse criação expressiva de suínos e equinos em Goiás, além de asininos (jumentos), muares (mulas), ovinos (carneiros) e caprinos (cabras).

De acordo com o autor, a agricultura da região não se destacava no conjunto da economia brasileira em razão das distâncias em relação aos grandes centros comerciais. Além disso, a região apresentava solo empobrecido para o desenvolvimento agrícola⁷⁰,

⁷⁰ De fato, a questão agrária na Região Centro-Oeste, e a atividade agrícola ainda incipiente, não estava relacionada ao solo “empobrecido” da região, mas à forma como se deu o crescimento da produção agropecuária no Brasil, sobretudo a partir dos anos 1970, com a formação dos Complexos Agroindustriais, que se conformaram a “[...] partir da integração intersetorial entre três elementos básicos: as indústrias que produzem para a agricultura, a agricultura (moderna) propriamente dita e as agroindústrias processadoras, todas premiadas com fortes incentivos de políticas governamentais específicos (fundos de investimento para determinadas atividades agroindustriais, programas de apoio a certos produtos

contudo, o autor apresentou um quadro com os dados estatísticos da produção, em toneladas, de alguns grãos, fumo, mandioca e cana, em 1957, conforme figura 34.

Figura 34 - Produção agrícola da Região Centro-Oeste (1957)

PRODUTOS	GOIÁS	MATO GROSSO
Cana-de-açúcar	1 170 746	441 182
Mandioca	525 445	330 805
Arroz	541 940	139 073
Milho	242 286	87 653
Feijão	65 165	37 018
Fumo	3 735	205

Fonte: AZEVEDO (1962)

Outra atividade econômica destacada pelo autor foi a da indústria extrativista. Para ele a erva mate constituía grande riqueza da porção meridional da região. De acordo com Azevedo, em 1957, Mato Grosso teria assumido o 4º lugar entre os produtores brasileiros, fornecendo cerca de 8.954 toneladas, destinadas ao mercado da região do Rio da Prata (figura 35):

[...] imensos ervais nativos se estendem ao Sul da Serra de Maracaju e do rio Pardo. Sua exploração teve início no último quartel do século passado e intensificou-se com a fundação da Companhia Mate Laranjeira que desfrutava do monopólio sobre a região ervateira. A região viu-se povoada por imigrantes paraguaios e também por brasileiros do Sul. Pequenas cidades ali se multiplicaram (AZEVEDO, 1962, p. 239).

agrícolas, crédito para aquisição de máquinas, equipamentos e insumos modernos etc. (SILVA, 1995, p. 197). Entre as regiões do país contempladas por estas políticas, sobretudo no período da ditadura militar, estavam o Sul-Sudeste e Centro-Oeste (MÜLLER, 1995). Aroldo de Azevedo, contudo, além das limitações próprias do possibilismo, quando o meio determina até onde a ocupação humana pode chegar, também assistiu, em termos históricos, apenas ao alvorecer da chamada “modernização conservadora” da agropecuária no Brasil.

Figura 35 - Área ervateira no Sul do Mato Grosso

Fonte: AZEVEDO (1962)

Azevedo registrou a ocorrência de diamantes em Mato Grosso desde o início do século XVIII, salientando que no século XX, a exploração desses minerais ainda encontrava impulso, sendo que as principais regiões produtoras estavam localizadas ao longo dos rios: Garças, Mortes, Araguaia. Azevedo salientou ainda a ocorrência de cristais de rocha, no subsolo de Cristalina, localizada a Leste do estado de Goiás e do mineral rutilo. Além disso, ressaltou a importância da região pantaneira para a exploração de manganês.

Para o autor, o problema dos transportes constituía sério obstáculo ao desenvolvimento econômico da região. “Situada em pleno coração da América do Sul, a Região Centro-Occidental do Brasil sempre lutou com o problema das distâncias” (AZEVEDO, 1962, p. 241). Segundo Azevedo, as vias fluviais que poderiam servir como excelentes canais de uma rede de comunicações não ofereciam condições de navegabilidade, com exceção do rio Paraguai. Os velhos caminhos coloniais apresentavam imensas dificuldades, daí o isolamento da região com o restante do país. Uma das alternativas para melhorar a comunicação foram as vias férreas, como a Noroeste do Brasil (figura 36):

A mais importante via férrea da região é a E. F. Noroeste do Brasil, cuja construção se iniciou em 1905; parte da cidade de Bauru, em território paulista e vai alcançar Corumbá às margens do rio Paraguai, depois de atravessar todo o Sul de Mato Grosso, com um ramal em Ponta Porã (1.764 Km) (AZEVEDO, 1962, p. 243).

Figura 36 - Estrada de Ferro Noroeste do Brasil



Fonte: AZEVEDO (1962)

Para Azevedo a Estrada de Ferro Noroeste do Brasil seria uma autêntica via de penetração, que ligava Corumbá e Santa Cruz de La Sierra, na Bolívia. Essa ferrovia possuía uma função estratégica que incluía a facilidade de acesso a uma vasta zona de fronteiras, até então isoladas do restante do país. Associada a essa ferrovia encontrava-se a Estrada de Ferro de Goiás que se unia ao Triângulo Mineiro.

Dentre as rodovias, Azevedo destacou a BR-153, Rodovia Belém-Brasília e a Rodovia Brasília-Belo Horizonte. O autor ainda mencionou que a região possuía algumas linhas aéreas, que partiam de São Paulo com destino à região e eram realizadas pela Viação Aérea São Paulo (VASP).

Finalizando a discussão desse tópico, o autor apresentou as *obras a consultar*, que incluíam desde textos de sua autoria, publicados no Boletim Paulista de Geografia, até documentos oficiais como do Ministério das Relações Exteriores, além de obras de autores consagrados como Nelson Werneck Sodré (1941) e Speridião Faissol (1952).

Pela análise da obra, fica evidente que autor, seguindo suas concepções teórico-metodológicas, buscou apresentar um estudo geográfico de mapeamento das potencialidades do território brasileiro, além de exaltar as riquezas pátrias. Como característica da Geografia Possibilista, tais estudos também buscavam descrever as qualidades das regiões promissoras, como a Região Norte, quando o autor afirmou esta

seria “uma terra do futuro” (AZEVEDO, 1962, p. 33) e quando se referiu à Região Centro-Oestes, ao dizer que esta seria “terra por conquistar e um grande deserto de homens” (AZEVEDO, 1962, p. 229).

Constata-se que, embora o conteúdo do compêndio abordasse a discussão humana pelo viés da população e do desenvolvimento econômico de cada região, o autor não introduziu o debate sobre as contradições decorrentes do modo de produção capitalista, deixando de discutir assuntos fundamentais e essenciais perante as questões sociais, como por exemplo, a discussão sobre os povos indígenas presentes na Região Norte e Centro-Oeste. O autor reconheceu a representatividade indígena para a Região Amazônica, entretanto não rompeu com a tradição de negligenciar a valorização da cultura, usos e costumes dos povos indígenas, mantendo a reprodução de uma concepção que nega a identidade, passando uma imagem depreciativa desses povos: “Os índios espalham-se por toda a Amazônia, isolados nas florestas, em estado selvagem, sem quase nenhum contato com os civilizados” (AZEVEDO, 1962, p. 36).

O processo de produção, o trabalho, a organização e o convívio social com os indígenas são temas pertinentes à Geografia e deve ser tratado na escola. Entretanto a abordagem desta discussão não foi encontrada na obra em análise. Múltiplas determinações implicam neste posicionamento do autor: sua perspectiva teórico-metodológica, que determinava sua visão de homem, de mundo e sociedade; sua posição de classe, como filho da classe dominante; o fato de que os estudos sobre as populações indígenas e negras ainda estavam em sua fase embrionária no país e ainda não havia amplos resultados divulgados, acabaram acarretando uma visão preconceituosa sobre a população rural, negra, indígena, pobre. Há ainda o fato de que Azevedo não viveu o período da renovação da Geografia.

Dando continuidade, o compêndio *Geografia do Brasil* (1962), pelos padrões pedagógicos do ensino secundário da época, caracterizava-se por ser um recurso destinado à preparação geral ou formativa diante das especificidades da educação superior. Nagle (1929) esclarece afirmando que: “Ao currículo ginásial constituído de disciplinas isoladas, fechadas dentro de seus próprios fins e valores, correspondem programas extensos e sobrecarregados de assuntos, conhecimentos, informações, nomenclaturas e bibliografias” (p. 147).

O conhecimento transmitido na época assumia um caráter aquisitivo, verbalista, teórico e implicava uma prática docente expositiva, de recitação, de ditado de pontos principais e a utilização sistemática de compêndios. Esse modelo de organização do

trabalho didático impunha exames avaliativos que implicavam em memorização e reprodução das lições. Nesse sentido, constata-se que Azevedo, enquanto professor-autor, seguia não apenas o suporte teórico que sustentava suas concepções geográficas, como acatava as orientações dos programas oficiais estabelecidos, mas simultaneamente faz uma crítica ao verbalismo.

Seus compêndios, mesmo em sua fase final de publicação, permaneciam com o mesmo modo de estruturação e organização de conteúdos e inclusive em suas dimensões gráficas, postos desde sua primeira publicação. Quando em período de atualização de suas obras, o autor permanecia fiel aos seus pressupostos teóricos-metodológicos, mantendo os conteúdos sem alterações, no que diz respeito a possíveis reduções e maior sintetização dos compêndios.

Em relação ao conteúdo veiculado em sua obra, o autor tinha a preocupação de seguir fidedignamente às prescrições estabelecidas pelos Programas Oficiais. Tanto que no início do seu compêndio, havia uma nota que enfatizava que a obra estava de acordo com os novos Programas e Portarias. Ora, sabe-se que pelos padrões pedagógicos da época, o ensino secundário se mostrava destinado a preparar parte das camadas médias e a classe dominante do país. Os planos de ensino prestigiavam as disciplinas tradicionais, como Línguas, Matemática, Ciências, Geografia e História, com predominância para os “estudos literários sobre os científicos” (NAGLE, 1929, p.147). Tais disciplinas tinham um valor preparatório geral e formativo diante das especializações da educação superior. O ensino secundário objetivava desenvolver uma cultura geral, intelectualista e enciclopédica.

Para compendiar os conteúdos, Azevedo utilizava ampla bibliografia de autores renomados da Geografia, a maioria deles estrangeiros, tendo lugar de destaque os autores franceses. Isso exigia um perfil de professor que tivesse conhecimento aprofundado, tanto na ciência geográfica, como na leitura de textos em outros idiomas. Seus compêndios não apresentavam propostas de atividades ou exercícios, o que conferia ao professor o controle do trabalho didático na elaboração dos exercícios, pesquisas, tarefas e escolha de textos a serem utilizados.

Diante do momento histórico que a sociedade capitalista da época vivia, foi que Azevedo elaborou seus compêndios. Os conteúdos veiculados em suas obras estavam organizados para atender às exigências oficiais do Ministério da Educação e visava preparar os alunos para adentrarem à educação superior. Tarefa cumprida pelo autor,

como afirmavam os formados no antigo ginásial, que utilizaram basicamente só os compêndios do autor, dizendo que o ensino do passado era “melhor”.

Além do conteúdo desenvolvido ao longo do compêndio, constata-se a existência de outras informações que se encontram presentes nos prefácios, nos prólogos, nas introduções, na carta ao leitor. Nessas pequenas partes das obras, havia mensagens do autor, diálogos com os colegas docentes, além das insatisfações, das tensões e dificuldades encontradas na elaboração de um texto escolar. Ora, a Geografia clássica foi hegemônica até os anos 1960.

A partir dos anos 1950, surgiu um movimento de renovação da Geografia, que era a efetiva manifestação do rompimento de grande parte dos geógrafos com o que eles chamavam de tradicional. Instaurava-se assim, uma crise no seio do pensamento Geográfico clássica, denominada de Geografia tradicional, almejando novas práticas, novos direcionamentos, novas proposições, novas linguagens e por consequência maior liberdade de reflexão e criação. Nesta perspectiva, observa-se que essas críticas, assim como ocorreu no âmbito da Pedagogia Tradicional e da Escola Nova, também se referiam à prática docente, ao saber-fazer Geografia.

Três razões deflagaram a crise da Geografia Tradicional. A primeira razão diz respeito a alteração da base social que gerou os fundamentos e as formulações da Geografia Tradicional. O contexto havia mudado. O desenvolvimento do modo capitalista de produção entrava em sua fase de ouro, num segundo momento da etapa monopolista.

Vivia-se a época dos grandes monopólios e do grande capital. Emergia uma revolução tecnológica. A crise de 1929, e principalmente o pós-guerra, havia posto a necessidade da intervenção na economia. O planejamento econômico estava estabelecido como arma de intervenção do Estado e, como ele, o planejamento territorial com uma proposta deliberada de organização do espaço. A realidade do planejamento abria espaço para uma nova função para as ciências humanas, a necessidade de produzir um instrumental de intervenção, com uma feição mais tecnológica e a Geografia Tradicional não direcionava para isto.

A segunda razão, se refere ao fato de o desenvolvimento do capitalismo ter tornado a realidade mais complexa. A urbanização crescia exponencialmente. O quadro agrário se modificara, com a mecanização da atividade agrícola. As comunidades locais tendiam a desaparecer. O lugar já não se explicava em si mesmo. O mundo se globalizou:

O espaço terrestre se globalizara nos fluxos e nas relações econômicas. Vivia-se o capitalismo das empresas multinacionais, dos transportes e das comunicações interoceânicas. A realidade local era apenas elo de uma cadeia, que articulava todo o planeta (MORAES, 2005, p. 34).

Esse processo defasou o instrumental de pesquisa da Geografia, implicando numa crise das técnicas tradicionais de análise. Criadas para explicar situações simples, não conseguiam abarcar a complexidade da referida organização do espaço. O movimento de renovação vai buscar novas técnicas para a análise geográfica, passa-se para sensoriamento remoto, imagens de satélites, computador, dentre outros.

A última razão da crise da Geografia Tradicional englobava o fundamento filosófico no qual o pensamento tradicional se assentava. O positivismo clássico havia passado por intensas críticas, uma vez que os postulados positivistas se apresentavam por demais simplistas. Além dessas razões, registra-se que o pensamento tradicional se desenvolveu a partir de problemas internos na Geografia. Entre os pontos mais visados, estavam a indefinição do objeto e a generalização. A análise geográfica não conseguia chegar a explicações genéricas. Estes dois pontos articularam-se nas dualidades que permearam toda a produção geográfica: Geografia Física e Geografia Humana; Geografia Geral e Geografia Regional e assim por diante.

Isto posto, concorda-se com Moraes (2005) que mesmo criticada, a denominada Geografia tradicional deixou grandes contribuições como:

[...] uma ciência elaborada, um corpo de conhecimentos sistematizados, com relativa unidade interna e indiscutível continuidade nas discussões. Deixou fundamentos, que mesmo criticáveis, delimitaram um campo geral de investigações, articulando uma disciplina autônoma. Nesse processo, elaborou um temário válido, independente das teorias que desenvolveu; esse temário restou como a grande herança do pensamento geográfico tradicional (MORAES, 2005, p. 33).

Além disso, a Geografia Tradicional foi a responsável pela elaboração de um grande acervo empírico, resultante de trabalho de pesquisas, viagens, excursões, levantamento de dados de realidades locais. Por conter detalhes minuciosos, esse acervo constitui um conjunto de conhecimentos geográficos valiosos para novas pesquisas.

O processo utilizado para retratar o conhecimento abarcado nessas pesquisas foi a descrição. Estudiosos reconhecem o valor desta prática à Geografia, considerada nesse período como uma ciência essencialmente descritiva, por expor e discorrer informações fidedignas. Associado a isso, atribuiu-se ao pensamento geográfico tradicional a

elaboração de conceitos basilares, como: território, ambiente, região, habitat, área. Tais conceitos passaram por diversas críticas e foram rediscutidos.

A partir da década de 1970, constatou-se um afinilamento da perspectiva geográfica tradicional, culminando com sua utilização cada vez menor. Deste período em diante, as manifestações tradicionais aparecem como sobrevivência, resquícios de um passado superado. Apenas como exemplo, no que tange à produção de Azevedo, o conhecimento por ele elaborado foi incorporado e ao mesmo tempo superado pelo que foi produzido posteriormente. Mas, em termos gerais, o autor introduziu conhecimentos básicos utilizados até hoje, como é o caso da classificação do relevo brasileiro. Como já mencionado, foi Azevedo quem criou em 1940 a primeira classificação de relevo do Brasil, que foi aprimorada e superada pelas classificações de relevo de Ab'Saber em 1960 e Jurandir Ross em 1990.

Corrêa (2000) contribui nesta discussão afirmando que a Geografia que surge em meados dos anos de 1950, conhecida como Nova Geografia, tinha um papel ideológico a cumprir. Havia a necessidade de justificar a expansão capitalista, escamotear as transformações que afetaram os gêneros de vida e paisagens solidamente estabelecidas, assim como dar esperança aos “deserdados da terra”, acenando com uma perspectiva de desenvolvimento a curto e médio prazo. A Nova Geografia nasce simultaneamente na Suécia, Inglaterra e Estados Unidos, sendo que neste último, agiu com ferrenha crítica ao Método Regional de Hartshorne.

A Nova Geografia adota uma postura pragmática, que associa a difusão do sistema de planejamento do Estado capitalista e o positivismo lógico como método de apreensão do real, assumindo uma pretensa neutralidade científica. Busca leis ou regularidades empíricas sob a forma de padrões espaciais. Emprega técnicas estatísticas, média, desvio padrão; a utilização de geometria; a adoção de certas analogias com as ciências da natureza e o emprego de princípios de economia. A Nova Geografia também ficou conhecida como Geografia Teórica ou Geografia Quantitativa.

Toda a discussão no âmbito da região corresponde a uma crítica aos conceitos derivados do Determinismo e do Possibilismo. A região é considerada, pela Nova Geografia, como um caso particular de classificação, como se procede nas ciências naturais. Desenvolveu-se o conceito de organização espacial, entendido como padrão espacial resultante de decisões locais, privilegiando os movimentos sobre a superfície terrestre, a interação espacial.

Durante as décadas de 1970 e 1980, constatou-se uma continuidade do debate interno à Geografia. Nesse período, o Paradigma Tradicional e a Nova Geografia foram submetidos à severa crítica por parte de uma Geografia que surgiu a partir das novas circunstâncias que passaram a caracterizar o capitalismo. Trata-se da Geografia Crítica, baseada no materialismo histórico e dialético, logo, suas origens situam-se também no final do século XIX.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objeto proposto para a presente tese são os compêndios de Aroldo de Azevedo (1910-1974), um dos mais destacados intelectuais da Geografia escolar brasileira e que escreveu mais de trinta textos escolares, principalmente compêndios, entre as décadas de 1930 e 1970, sendo que a importância de sua produção se deve à presença marcante de suas obras nas escolas brasileiras e pela consolidação do paradigma por ele discutido sobre a terra e o homem, na Geografia escolar.

Como declarado desde a introdução desta tese, o objetivo geral do trabalho era analisar as funções/propostas de Aroldo de Azevedo para o trabalho didático no ensino de Geografia, bem como os conteúdos de seus textos escolares, enquanto instrumento do trabalho didático, no período entre 1930 e 1970. Esse delineamento se fez a partir da categoria organização do trabalho didático, que norteou esse estudo, tomando como referência seus três elementos constitutivos: a) Relação educativa; b) Elementos de mediação, com atenção especial aos textos escolares; c) Espaço físico.

A análise por meio da categoria organização do trabalho didático possibilita captar o movimento da história do trabalho didático, no interior da escola, em sua totalidade, ou seja, permite a compreensão da estrutura e organização escolar; os processos didáticos/pedagógicos; a relação professor/aluno. Ressalta-se que a apreensão deste processo repousa no referencial teórico dos estudos e pesquisas que, sob a ótica da ciência da história, buscam compreender a história da organização do trabalho didático.

De acordo com Marx (1986), a história só pode ser examinada sob um único aspecto: como ciência da história. A ciência da história implica na revelação da historicidade das obras humanas. Neste entendimento, as formas concretas de organização do trabalho didático, assim como todas as obras humanas, são históricas e só podem ser captadas a partir da forma social que possibilitou seu surgimento.

Como evidenciado nesta pesquisa, a relação educativa é sempre histórica. A concretização de quaisquer de suas formas de manifestação se traduz na explicitação da organização do trabalho didático correspondente, no arranjo peculiar dos seus três aspectos constitutivos: 1) A relação que se estabelece, na época histórica concreta que se tem em vista, entre um educador de um lado, e o educando, de outro; 2) Os procedimentos docentes, as tecnologias educacionais e os conteúdos didáticos que fazem a mediação desta relação; 3) O tipo de espaço utilizado para a realização da prática educativa.

Considerando as alterações ocorridas ao longo da história da educação brasileira, especialmente no que se refere à passagem de um modelo de ensino para outro, como na passagem do ensino jesuítico para o ensino moldado pelas reformas pombalinas, até chegar à universalização do ensino, com a hegemonia da proposta comeniana, constata-se que as mudanças incidiram, sobretudo, sobre os elementos de mediação. Foram os conteúdos didáticos que mudaram. “Sempre foi o conteúdo didático que sofreu, mais diretamente, as consequências dos embates ideológicos que se processaram entre classes e frações de classes no interior das diferentes formas históricas de sociedade” (ALVES, 2005, p. 19).

Neste contexto, a preocupação inicial da autora esteve centrada no conteúdo dos textos escolares produzidos por Aroldo de Azevedo, compreendendo que a pesquisa persistente de busca no passado dos elementos característicos dos textos escolares produzidos entre as décadas de 1930 e 1970, tornam inteligíveis o processo de produção e transmissão do conhecimento geográfico.

Como tese deste estudo, afirma-se que os textos escolares de Geografia do período histórico entre os anos de 1930 e 1970, considerados compêndios, apresentavam maior rigor científico quando comparados aos manuais didáticos utilizados a partir dos anos 1970. O fato do aluno não ter mais contato com fontes clássicas e sim com sínteses, revela que a gradativa mudança nos modelos de textos escolares, ao longo da história, produziu um tipo de conhecimento dependente deste elemento de mediação, que por apresentar apenas um resumo do saber, configura um perfil de aluno com conhecimento mais superficial, com menor profundidade e sem as bases teórico-metodológicas que só se tornariam acessíveis com a discussão dos textos clássicos, cujas leituras, no entanto, ainda eram sugeridas ao final de cada capítulo.

Com base nesta pesquisa, pode-se afirmar que os textos escolares elaborados por Aroldo de Azevedo são considerados compêndios. As evidências encontradas na análise da obra quanto à prioridade do recurso textual, a alta incidência de imagens diretamente relacionadas ao texto (mapas, fotos, entre outros, inclusive produzidas pelo autor), a linguagem científica, a indicação à consulta de artigos científicos são elementos que caracterizam os modelos de compêndios difundidos até a primeira metade do século XX. O próprio autor, ao tratar sobre o despreparo do aluno egresso do ensino secundário, na década de 1940, afirmava que quando esse mesmo aluno ingressava na educação superior, entrava em conflito por não encontrar mais a “possibilidade de estudar em um

compêndio⁷¹, onde as **lições do mestre** apareciam bem elaboradas” (AZEVEDO, 1946, p. 230).

Deste exposto pode-se extrair duas constatações: 1) O elemento de mediação utilizado pelo professor na década de 1940 ainda era o compêndio, ou seja, resumo, síntese, texto produzido com finalidade didática, visando resumir uma teoria, ciência ou doutrina; 2) O compêndio ainda era produzido pelo professor da área. Neste período histórico, os professores elaboravam seus textos escolares, logo, ainda detinham o controle sobre parte da organização do trabalho didático.

Textos escolares, segundo Alves (2015), inclui todos os impressos utilizados como instrumentos do trabalho didático, incluindo-se aí aquele especificamente criado no interior da organização do trabalho didático propriamente desenvolvido no capitalismo - o manual didático - mas também “[...] as gramáticas, os dicionários, as antologias de textos clássicos, as apostilas e, principalmente, os compêndios” (ALVES, 2015, p. 1-2).

Comparado aos compêndios difundidos no primeiro quartel do século XX, fase inicial da sua produção, como por exemplo o compêndio de Joaquim Lacerda *Curso Methodico de Geographia: physica, política e astronômica* (1915), suas obras já apresentavam uma redução quanto ao número de páginas. O Compêndio de Lacerda era composto por 556 páginas, enquanto o compêndio *Geografia do Brasil* (AZEVEDO, 1962) tinha ao todo 253 páginas. Entretanto, o compêndio de Lacerda abordava um amplo conteúdo: *Os continentes*, por exemplo, o compêndio de Aroldo de Azevedo *Geografia do Brasil* (1962), se limitou a estudar um recorte espacial: o Brasil e, mais especificamente, sob o ponto de vista de suas regiões.

Neste contexto, depreende-se que o quantitativo de páginas do compêndio de Aroldo de Azevedo em relação ao de Lacerda, não está relacionado a um processo de simplificação do instrumento do trabalho didático. Na realidade, Azevedo dedicou uma obra inteira para tratar somente da geografia de um país. Por essa ótica pode-se inferir que o compêndio de Aroldo de Azevedo possuía número avantajado de páginas.

Entretanto, não era o número elevado de páginas nas obras de Azevedo que conferiam a ele o destaque como um bom autor ou o que caracterizavam sua produção como marcadas pelo rigor teórico-científico, mas o autor buscava romper com o que

⁷¹ Em sua obra *Geografia Humana do Brasil* (1959) reafirmava Azevedo: “Aos estudantes em geral e, particularmente, aos prezados colegas de magistério apresentamos os nossos mais cordiais agradecimentos pela generosa acolhida e pela crítica construtiva [...] aos nossos despreziosos **compêndios de Geografia** (AZEVEDO, 1959, p. 9).

denominava de “velho” estilo de obras geográficas produzidas antes da década de 1930 (AZEVEDO, 1954).

Para ele, os autores que escreveram antes desse período histórico - anos 1930 - não possuíam a indispensável formação metodológica, garantida pela educação superior, sobretudo pela Escola Paulista de Geografia, que em sua fase embrionária e por um bom período teve como base metodológica os ensinamentos da escola francesa de Geografia (AZEVEDO, 2005). Desse modo, o autor buscou desenvolver seus textos, justamente, a partir da análise de complexos geográficos ou fatos geográficos, por meio do estudo de sua localização, comparação e interpretação.

Como La Blache, propunha um método de estudo empírico-indutivo, no qual “[...] só se formulam juízos a partir dos dados da observação direta, considera-se a realidade como o mundo dos sentidos, limita-se a explicação aos elementos e processos visíveis” (MORAES, 2005, p. 25). Para a análise geográfica culminar em uma tipologia, La Blache propunha cinco encaminhamentos: 1) Observação de campo; 2) Indução a partir da paisagem; 3) Particularização da área enfocada (localização); 4) Comparação das áreas estudadas e do material levantado (comparação e interpretação); 5) Classificação das áreas e dos gêneros de vida. O conhecimento exato do território decorreria da capacidade de interpretar, explicar e compreender esses fatos geográficos, descobrindo as conexões entre eles, suas interrelações, as consequências que deles decorriam, alcançando assim, a definição dos quadros naturais que compunham cada país. E, finalmente, a possibilidade humana de se adaptar a esse território só seria possível graças a este conhecimento.

A análise dos complexos geográficos pode ser compreendida como no exemplo do mecânico diante de um motor desconhecido cuja disposição quisesse conhecer. Para tanto, seria necessário desmontar as peças do motor, tendo o cuidado de identificar cada elemento, de ver como se ajusta um ao outro, de conhecer a função de cada um, avaliando a importância de cada elemento no conjunto. Depois de identificar, enumerar, classificar todas as peças, o mecânico se encontraria mais bem preparado para conhecer de que modo a união delas constituiria um motor e como ele iria funcionar (MONBEIG, 1956).

Pela pesquisa, pode-se observar que seus textos seguiam esse modelo de estudos e que havia didática e clareza na exposição dos conteúdos. Suas obras procuravam contribuir para uma prática educativa que possibilitasse ao aluno uma visão panorâmica da realidade, com bases sólidas acerca do pensamento geográfico, para que, de posse do

conhecimento científico, o aluno pudesse “[...] encontrar soluções felizes para os problemas que nos assoberbam” (AZEVEDO, 1959, p. 9).

Ressalta-se que o conhecimento, em qualquer de suas áreas, depende da aquisição de conceitos, nomenclaturas mínimas e inclusive de esforço de memória. Nada se pode aprender sem esse caminho. Do mesmo modo que a Matemática pressupõe o conhecimento de certas fórmulas, a Literatura exige a retenção da síntese de obras, os nomes de autores (MONBEIG, 1956), “chega-se à conclusão de que não se pode existir uma verdadeira aprendizagem geográfica sem algum esforço de memória” (ANTUNES, 2010, p. 23). Evidentemente, existe o reconhecimento de que o ensino dos conceitos implica em atribuição de significados e não simplesmente memorização estática.

A vida cotidiana requer de cada cidadão um conhecimento mínimo de nomenclatura geográfica, ou seja, nomes de ruas, nomes de bairros, nomes de cidades, nomes de rios, nomes de produtos nacionais ou importados, dentre outros. “Se, por exemplo aprendemos o nome da rua em que mora um amigo, estamos colhendo informação que pode ser útil e, às vezes, necessária” (ANTUNES, 2010, p. 19). Da mesma forma se pode dizer da linguagem dos mapas, uma pessoa que não consegue ler um mapa está impedida de pensar o território, de compreender e representar o espaço (ALMEIDA, 2001).

Esses são apenas alguns exemplos da importância do conhecimento teórico e conceitual da Geografia. Ressalta-se que não se defende um ensino de memorização ou “decoreba” em si, questão que o próprio Aroldo de Azevedo já questionava. Então, o que seria o ensino de Geografia? Um ensino puramente descrito e enumerativo, tipo catálogo, que tanto horror causa aos estudantes, obrigados a guardar listas intermináveis de nomes e números? A Geografia que estuda apenas a topografia ou a cartografia? Ou a Geografia moderna, que estuda e interpreta os fatos geográficos resultantes de pesquisas científicas? (AZEVEDO, 1954).

Um estudioso precipitado e devoto da evolução da Geografia talvez afirmasse sem preâmbulos que todo o conhecimento geográfico acumulado ao longo da história poderia ser desprezado. Entretanto, para Azevedo, “isto seria injusto porque o que está contido nas obras-fontes continuam a ser extremamente úteis para os geógrafos modernos” (AZEVEDO, 1954, p. 58). Assim, o conhecimento geográfico só irá se legitimar frente a uma profunda fundamentação teórica.

Entretanto, reafirme-se que as concepções teórico-metodológicas, como já mencionado nesta tese, são incorporadas e superadas por pesquisas posteriores, como

aconteceu com Azevedo, Ab'Saber e Jurandir Ross, na elaboração da classificação do relevo brasileiro. Nenhuma das classificações por eles elaboradas foram consideradas erradas. O que ocorreu foi que cada autor seguiu uma linha de estudos. Ab'Saber ampliou os estudos de Azevedo, e Jurandir Ross considerou e aperfeiçoou os estudos de Ab'Saber. Além disso, as primeiras classificações, como a de Azevedo, não contaram com a disponibilidade de recursos tecnológicos. Contudo, os três pesquisadores contribuíram com seus estudos, cada um no período histórico em que estava inserido, para o estudo do relevo do Brasil.

Conforme apresentado neste trabalho, os compêndios difundidos entre as décadas de 1930 e 1970, ainda apresentavam uma síntese do conhecimento. Registra-se que se tratava do conhecimento de uma determinada área e não de conteúdo informacional. Concorde-se com Souza (2010) quando a autora afirma que a informação é um conteúdo desprovido de historicidade, como demonstrado quando da discussão acerca dos aspectos populacionais e econômicos das regiões no Brasil.

Os textos escolares de Geografia, presentes nos manuais didáticos do século XXI, e que refletiriam o discurso crítico, condenando a transmissão de conteúdos, a memorização, o verbalismo, dentre outros, defendendo uma educação mais ativa, de iniciativa, centrada no diálogo, na troca de conhecimentos têm provocado um rebaixamento do nível da educação geográfica oferecida, porque não apresentam uma síntese do conhecimento culturalmente acumulado, mas um conteúdo informacional, fragmentado e destituído do acesso ao conhecimento universal. Este contexto acaba refletindo muito mais na educação destinada as massas do que para as camadas médias e/ou classe dominante. Dessa forma, os atuais textos escolares são práticos, objetivos, informam, mas não auxiliam para transmitir-se conhecimento.

Ora, o conhecimento concreto e que permanece passa necessariamente pela leitura dos clássicos. Assim, sem deixar de fazer a crítica aos textos escolares de Aroldo de Azevedo, enfatize-se que procuravam contribuir para uma prática educativa que possibilitasse ao aluno uma visão panorâmica da realidade, com bases sólidas acerca do pensamento geográfico, para que, de posse do conhecimento científico, este pudesse ser parte atuante em seu meio.

A tese, além de comprovar que os textos escolares escritos por Aroldo de Azevedo são compêndios, apresenta importantes questões conceituais, desde aquelas relacionadas com os procedimentos didáticos do professor para a transmissão do conhecimento, envolvendo as distintas definições sobre os modelos de textos escolares:

textos clássicos, antologias e seus similares, compêndios, manuais didáticos, assim como a abordagem de conceitos geográficos: região, considerado basilar para a Geografia e outros como regionalização, região natural, síntese geográfica, possibilismo, dentre outros. Reafirme-se que esta discussão foi realizada por meio da categoria analítica organização do trabalho didático, partindo sobretudo da discussão sobre o trabalho didático, compreendido como forma concreta pela qual se realiza o trabalho na escola.

Aqui está o ineditismo desta pesquisa: não há estudos, no âmbito da ciência geográfica, que utilizem como método de análise, a organização do trabalho didático (OTD). A análise por meio dessa categoria permitiu captar a forma histórica de relação educativa do período histórico entre os anos de 1930 e 1970, sobretudo demonstrou a relevância de uma pesquisa histórico-educacional.

Os estudos constitutivos desta tese, em face do conhecimento que apresentou contribuem para a compreensão da função social do texto escolar de Geografia e sua relevância para o ensino dessa ciência. Além disso, como desdobramento desta pesquisa meticulosa, vislumbra-se possibilidades de novas investigações. Dentre elas, destacam-se: 1) O desenvolvimento histórico-econômico do período (1930 a 1970) e a relação com o debate geográfico possibilista positivista; 2) A interlocução entre os autores de textos escolares geográficos da época; 3) A relação entre Aroldo de Azevedo e a Escola Nova, particularmente, com Miguel Delgado de Carvalho. O trabalho ainda revela outras lacunas que exigem novas investigações.

REFERÊNCIAS

- AB'SABER, A. N. Geografia Humana do Brasil. **Revista de História**, [S. L.]. DH-FFLCH-USP. v. 1, n. 4, p. 582-585, 1950. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/68233>. Acesso em: 29 jan. 2023.
- AB' SABER, A. N.; COSTA JUNIOR, M. Paisagens rurais do Sudoeste Goiano. **Boletim Paulista de Geografia**, n.º 7, p. 38-63, 1951. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/boletim-paulista/article/view/1383/1241>. Acesso em: 24 jan. 2023.
- ABREU, S. **Planejamento governamental: a SUDECO no espaço mato-grossense**. Contexto, propósito e contradições. 323 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - FFLCH-USP, São Paulo, 2001.
- ABREU, S. Intervenção e gerenciamento espacial: o caso PRODEPAN. *In*: III Simpósio de Recursos Naturais e Socioeconômicos do pantanal. **Os desafios do novo milênio**, 2000, Corumbá, MS. Disponível em: <https://www.cpap.embrapa.br/agencia/congresso/Socio/ABREU-066.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2022.
- ALMEIDA, R. D. **Do desenho ao mapa**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001.
- ALMEIDA, L. M. A. de; RIGOLIN, T. B. **Geografia: série novo ensino médio**. 3ª edição, 2ª impressão, São Paulo: Editora Ática, 2008.
- ALVES, G. L. **Mato Grosso do Sul: O universal e o singular**. Campo Grande, MS: Ed. UNIDERP, 2003, p. 17-29.
- ALVES, G. L. **A produção da escola pública contemporânea**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados; Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2004. 288 p.
- ALVES, G. L. Um olhar histórico sobre a organização do trabalho didático na escola contemporânea. **Ensaio e Ciência (Campo Grande)**, Campo Grande, MS, v. 8, n.1, p. 89-97, 2004.
- ALVES, G. L. **O trabalho didático na escola moderna: formas históricas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- ALVES, G. L. Relação Educação, Identidade e Cultura na Sociedade Contemporânea: uma Provocação Acerca da Necessidade de Rigor na Atividade Científica. **Intermeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS**. Campo Grande, MS, v. 13, n. 26, p. 133-143, 2007.
- ALVES, G. L. Escola Pública: funções, projeto de formação e trabalho didático. **Educativa**, Goiânia, v. 12, n.1, p. 151-161, jan./jun. 2009a.
- ALVES, G. L.; CENTENO, C, V. A produção de manuais didáticos de História do Brasil: remontando ao século XIX e início do século XX. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 42, set./dez. 2009b.

ALVES, G. L. A centralidade do instrumento do trabalho didático na relação educativa. *In: GONÇALVES NETO, Wenceslau; MIGUEL, Maria Elizabeth Blanck; FERREIRA NETO, Amarílio (Orgs.). Práticas escolares e processos educativos: currículo, disciplinas, instituições escolares (séculos XIX e XX)*. Vitória, ES: EDUFES, 2011, p. 279-305.

ALVES, G. L. Organização do trabalho didático: a questão conceitual. *Acta Scientiarum. Education*, Maringá, v. 34, n.2, p. 169-178, 2012.

ALVES, G. **Textos escolares no Brasil: compêndios e manuais didáticos**/Gilberto Luiz Alves, (Org.). - Campinas, SP: Autores Associados, 2015a.

ALVES, G. L.; CENTENO, C. V. Compêndios de História do Brasil no Colégio Pedro II: Império e primeira metade do século XX. *In: ALVES, G. L. (org.). Textos escolares no Brasil: clássicos, compêndios e manuais didáticos*. Campinas: Autores Associados, 2015. p. 61-113.

ALVES, G. L.; HOFF, S. (Org.). Mato Grosso do Sul: estudos de ocupação do espaço regional. 1. ed. Londrina, PR: UNOPAR Editora, 2018. v. 1. 100 p.

ANDRADE, F. M.; QUEIROZ FILHO, A. P. Boletim Paulista de Geografia (1949-2018): uma abordagem bibliométrica. *GEOUSP - Espaço e Tempo*, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 375-393, ago. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/157649>. Acesso em: 26 ago. 2022.

ANDRADE, M. C. **Geografia: ciência da sociedade: uma introdução à análise do pensamento geográfico**. São Paulo: Atlas, 1987.

ANTUNES, C. **Geografia e didática**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010.

AQUINO, F. G de.; ALBUQUERQUE, L. B. de.; ALONSO, A. M.; LIMA, J. E. F. W.; SOUSA, E. dos S. de. **Cerrado: restauração de Matas de galeria e ciliares**. Brasília, DF: EMBRAPA, 2012.

ASCENÇÃO, V. O. R. **Os conhecimentos docentes e a abordagem do relevo e suas dinâmicas nos anos finais do Ensino Fundamental**. 151 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

AZAMBUJA, L. D. **A Geografia do Brasil na educação básica**. 206 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Florianópolis, 2010.

AZAMBUJA, L. D de. O livro didático e o Ensino de Geografia. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 4, n.º 8, p. 11-36, jul./dez. 2014.

AZEVEDO, A. E. de. Goiânia, uma cidade criada. *Revista Brasileira de Geografia*, v. 3, n. 1, jan./mar. 1941. Disponível em: <https://www.rbg.ibge.gov.br/index.php/rbg/article/view/2989>. Acesso em: 24 jan. 2023.

AZEVEDO, A. E. de. **Subúrbios orientais de São Paulo**. 184 f. Tese (Provimento de Cátedra em Geografia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1945.

AZEVEDO, A. E. de. Dez anos de ensino superior de Geografia. **Revista Brasileira de Geografia**, IBGE, v.8, n.2, p. 227-242. abr./jun. 1946. Disponível em: <https://www.rbg.ibge.gov.br/index.php/rbg/article/view/3911>. Acesso em: 20 out. 2021.

AZEVEDO, A. E. de. **Leituras Geográficas**. Geografia do Brasil. Tomo II. Destinadas às 3ª e 4ª séries ginasiais. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1951.

AZEVEDO, A. de. A Geografia em São Paulo e sua evolução. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n. 16, p. 45-65, mar. 1954. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/index.php/boletim-paulista/article/view/1335/1170>. Acesso em: 21 out. 2021.

AZEVEDO, A. E. de. Cuiabá: estudo de geografia Urbana. **Anais da Associação dos Geógrafos Brasileiros**. vol. VII, tomo II, São Paulo, 1957. Disponível em: <https://www.ihgmt.com.br/download.php?id=446>. Acesso em: 24 jan. 2023.

AZEVEDO, A. E. de. (org.). **A cidade de São Paulo**: estudos de Geografia urbana. Vol. I. São Paulo: Companhia Editora Nacional; Associação dos Geógrafos Brasileiros/Seção Regional de São Paulo, 1958.

AZEVEDO, A. de. **Geografia Humana do Brasil**. Terceiro ano Colegial. 22ª Edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

AZEVEDO, A. de. O livro didático: sua grande missão e suas condições mínimas. **Boletim Paulista de Geografia**. n.º 38, julho de 1961.

AZEVEDO, A. de. **Geografia do Brasil**. Quarta série Ginásial. 95ª Edição Atualizada. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1962.

AZEVEDO A. de. **O Brasil e o mundo III**: As regiões brasileiras. Curso médio. 24ª Edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1962.

AZEVEDO A. de. **O Brasil e o mundo IV**: os continentes. Curso médio. 169ª Edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1963.

AZEVEDO, A. de. O mundo em que vivemos. 5. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.

AZEVEDO, A. de. A Geografia Francesa e a geração dos anos setenta. **Boletim Paulista de Geografia**. n.º 50, março de 1976.

AZEVEDO, A. de. A Geografia francesa e a geração dos anos setenta. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n. 50, p. 7-30, 2017. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/index.php/boletim-paulista/article/view/1119>. Acesso em: 20 out. 2021.

AZEVEDO, F. *et al.* Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, 65 (110): 407-25, maio/ago. 1984.

AZEVEDO, F. *et al.* **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010. 122 p.

AZEVEDO, A. de.; CARVALHO, M. C. V.; MONBEIG, P. O ensino secundário de Geografia. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n. 79, p. 107-114, 2017. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/index.php/boletim-paulista/article/view/823>. Acesso em: 20 out. 2021.

BARBOSA, L. M. A. O pensamento Geográfico de Aroldo de Azevedo: um brevíssimo. **Jornal O Lince**. N.º 32, março/abril, 2010.

BARROS, N. C. C. Delgado De Carvalho e a Geografia no Brasil como arte da educação liberal. **Estudos avançados**, 22, (62), 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/tLJfjGsspcFHZQtVshLB6jv/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 07 agost. 2021.

BALDUS, H. **Ensaio de Etnologia Brasileira**. Série 5ª - BRASILIANA - Vol. 101. Biblioteca Pedagógica Brasileira. Edição Ilustrada. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937.

BENEDICTO, M.; MARLI, M. Cinco faces do Brasil. **Retratos Revista do IBGE**, n. 6, dezembro de 2017. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/3ee63778c4cfdcbbe4684937273d15e2.pdf. Acesso em: 29 jan. 2023.

BERNARDES, A.; ZERBINI, A.; GOMES, C.; BICUDE, E.; ALMEIDA, E.; CONTEL, F. B.; GRIMM, F.; NOBRE, G.; ANTONGIOVANNI, L.; PINHEIRO, M. B.; XAVIER, M.; SILVEIRA, M. L.; MONTENEGRO, M.; ROCHA, M. F da; SANTOS, M; ARROYO, M.; BORIN, P; RAMOS, S.; BELO, V. L. O papel ativo da Geografia: um manifesto. **XII Encontro Nacional de Geógrafos**. Florianópolis: USP, 2000. Disponível em: <https://www.ub.edu/geocrit/b3w-270.htm#un>. Acesso em: 29 jan. 2023.

BERNARDES, J. A. Técnica e trabalho na fronteira de expansão da agricultura moderna brasileira. In: SILVA, C. A. da. *et al.* **Formas em crise: utopias necessárias**. Rio de Janeiro: Arquimedes, 2005b. p. 47-66.

BOLIGIAN, L. **A cartografia nos livros didáticos e programas oficiais no período de 1824 a 2002**: contribuições para a história da Geografia escolar no Brasil. 221 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Estadual Paulista. Instituto de Geociência e Ciências Exatas. Rio Claro, 2010.

BOSCARIOL, R. A. Região e regionalização no Brasil: uma análise segundo os resultados do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM). In: **Territórios em números**: insumos para políticas públicas a partir da análise do IDHM e do IVS de municípios e Unidades da Federação brasileira, 2017. p. 185-208.

BOTTOMORE, T. **A Dictionary of Marxist Thought**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Zahar, 2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto de 29 de novembro de 1837**. Conversão do Seminário de S. Joaquim em Collegio de instrução secundária, com denominação de Collegio Pedro II, e outras disposições. Disponível em: http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2015/historia_cp2/collecao_leis_1837_parte2.66-68.pdf. Acesso em: 31 mar. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n.º 21.241 de 04 de abril de 1932**. Consolida as disposições sobre o ensino secundário e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21241-4-abril-1932-503517-publicacaooriginal-81464-pe.html>. Acesso em: 13 jan. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n.º 22.984, de 25 de julho de 1933**. Reorganiza a Secretaria de estado do Ministério da agricultura e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-22984-25-julho-1933-513577-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 11 out. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n.º 24.609, de 6 de julho de 1934**. Cria o Instituto Nacional de Estatística e fixa disposições orgânicas para execução e desenvolvimento dos serviços estatísticos. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-24609-6-julho-1934-515214-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 11 out. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n.º 1.527, de 24 de março de 1937**. Institui o Conselho Brasileiro de Geografia incorporado ao Instituto Nacional de Estatística, autoriza sua adesão à União Geográfica Internacional e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-1527-24-marco-1937-449842-republicacao-74463-pe.html>. Acesso em: 11 out. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 13 jan. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto-Lei n.º 218, de 26 de janeiro de 1938**. Muda o nome do Instituto Nacional de Estatística e do Conselho Brasileiro de Geografia. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1930-1939/decreto-lei-218-26-janeiro-1938-350934-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 11 out. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto-Lei n.º 4.048, de 22 de janeiro de 1942**. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4048-22-janeiro-1942-414390-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 13 jan. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto-Lei n.º 4.244, de 09 de abril de 1942.** Lei Orgânica do Ensino Secundário. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4244.htm. Acesso em: 13 jan. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto-Lei n.º 4.102, de 09 de fevereiro de 1942.** Cria o Território Federal de Fernando de Noronha. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4102-9-fevereiro-1942-414714-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 29 nov. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto-Lei n.º 5.812, de 13 de setembro de 1943.** Cria os Territórios Federais do Amapá, do Rio Branco, do Guaporé, de Ponta Porã e de Iguaçú. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del5812.htm. Acesso em: 29 nov. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto-Lei n.º 6.141, de 12 de dezembro de 1943.** Lei Orgânica do Ensino Comercial. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del6141.htm. Acesso em: 15 jan. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto-Lei n.º 8.529, de 02 de janeiro de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del8530.htm. Acesso: 15 jan. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatualizada-pl.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n.º 5.173, de 27 de outubro de 1966.** Dispõe sobre o Plano de Valorização da Amazônia; extingue a Superintendência de Valorização Econômica da Amazônia; cria a Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15173.htm. Acesso em: 14 jan. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n.º 61.244, de 28 de agosto de 1967.** Regulamenta o Decreto n.º 288, de 28 de fevereiro de 1967 que altera a disposição da lei n.º 3.173, de 6 de junho de 1957 e cria a Superintendência de Desenvolvimento da Zona Franca de Manaus, SUFRAMA. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D61244.htm. Acesso em: 14 jan. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n.º 5.365, de 1 de dezembro de 1967.** Cria a Superintendência do Desenvolvimento da Região Centro-Oeste (SUDECO), e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/15365.htm. Acesso em: 14 jan. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n.º 67.647, de 23 de novembro de 1970.** Estabelece nova divisão regional do Brasil para fins estatísticos. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-67647-23-novembro-1970-409148-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 27 nov. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto Lei n.º 1.106, de 16 de junho de 1970.** Cria o Programa de Integração Nacional, altera a legislação do imposto de renda das pessoas jurídicas na parte referente a incentivo fiscais e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/del1106.htm. Acesso em: 13 jan. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n.º 67.647, de 23 de novembro de 1970.** Estabelece nova Divisão Regional do Brasil para fins estatísticos. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-67647-23-novembro-1970-409148-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 27 nov. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 jan. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto Lei n.º 1.192, de 08 de novembro de 1971.** Cria o Programa de Desenvolvimento do Centro-Oeste e dá outras providências. Disponível em: <https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/65646-cria-o-programa-de-desenvolvimento-do-centro-oeste-prodoeste-e-du-outras-providencias.html>. Acesso em: 18 jan. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n.º 5.727 de 4 de novembro de 1971.** Dispõe sobre o Primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), para o período de 1972 a 1974. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/15727.htm#:~:text=LEI%20No%205.727%2C%20DE%204%20DE%20NOVEMBRO%20DE%201971.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20Primeiro%20Plano,per%C3%ADodo%20de%201972%20a%201974. Acesso em: 13 fev. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Complementar n.º 20, de 1 de julho de 1974.** Dispõe sobre a criação de estados e territórios. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp20.htm. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Complementar n.º 31, de 11 de outubro de 1977**. Cria o estado do Mato Grosso do Sul e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp31.htm. Acesso em: 17/01/2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações. Instituto Nacional de Pesquisas Ambientais. INPE. 2019. **INPE consolida 7.536 Km² de desmatamento na Amazônia em 2018**. Disponível em: <http://www.inpe.br/noticias>. Acesso em: 12 set. 2020.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Regional. **Política nacional de Desenvolvimento Regional**, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mdr/pt-br/assuntos/desenvolvimento-regional/pndr>. Acesso em: 19 jan. 2022.

BRITO, S. H. A. de. Escola pública e sociedade na fronteira Oeste do Brasil: Mato Grosso (1946-1954). *In*: V CONGRESO IBEROAMERICANO DE HISTÓRIA DE LA EDUCACION LATINOAMERICANA, 2001, San José. **Anales** del V Congreso Iberoamericano de História de la Educacion Latinoamericana. San José: Ministério de la Educación Pública de Costa Rica, 2001. p. 1-10.

BRITO, S. H. A. de. Considerações sobre nacionalismo e educação: o caso de Mato Grosso (1937-1945). *In*: V Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil, 2001, Campinas. **Anais** do V Seminário Nacional de Estudos e pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil. Campinas: HISTEDBR/UNICAMP, 2001. p. 1-20.

BRITO, S. H. A. de. A produção de manuais didáticos e o ensino de sociologia na escola média em dois momentos históricos (1935 – 1989). *In*: Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, 8, 2009, Campinas. **Anais**: História, educação e transformação: tendências e perspectivas, 22 p. CD-ROM.

BRITO, S. H. A. de. Reconstituindo as teias da relação entre o singular e o universal. Albuquerque: **Revista de História**, Campo Grande, MS, v. 1, n.1, p. 229-235, jan./jun. 2009.

BRITO, S. H. A. de; SILVA, K. K. D. da. A disciplina Sociologia no contexto das políticas educacionais para o ensino médio em Mato Grosso do Sul (1999-2006). **Cadernos ANPAE**, v. 11, p. 1-13, 2011.

BRITO, S. H. A. de. O ensino de Sociologia e a organização do trabalho didático no Colégio Pedro II (1925-1945). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 12, p. 95-124, 2012.

- BRITO, S. H. A. de. O ensino de Sociologia no colégio Pedro II e os compêndios produzidos por Carlos Miguel Delgado de Carvalho: 1931-1939. *In*: ALVES, G. L. (Org.). **Textos escolares no Brasil: clássicos, compêndios e manuais didáticos**. - Campinas, SP: Autores Associados, 2015. p. 61-113.
- BRITO, S. H. A de; SILVA, S. S. O. Percursos e singularidades da expansão do ensino secundário em Mato Grosso (1942-1961). *In*: PESSANHA, E. C.; SILVA, T. C. F. (Org.). **Implantação e expansão regional do ensino secundário brasileiro**. 1ed. Campo Grande: Oeste, 2021, v. 1, p. 325-346.
- BROEK, Jan O. M. A evolução do pensamento geográfico. p.20-31. *In*: BROEK, J.O.M. **Introdução ao estudo da geografia**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1967.
- CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino Fundamental. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.
- CAMPOS, R. R. A Geografia de Aroldo de Azevedo. **Revista GEOGRAFIA**, Rio Claro, Vol. 25, n. 2, p. 53-97, agosto 2000. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/ageteo/article/view/2215/5234>. Acesso em: 23 mar. 2023.
- CARVALHO, J. A. M.; SAWER, D. O.; RODRIGUES, R. N. do. **Introdução a alguns conceitos básicos e medidas em demografia**. 2. ed. rev. São Paulo: ABEP, 1994, reimpr. 1998.
- CARVALHO, L. R. de. **As reformas pombalinas da instrução pública**. São Paulo, Saraiva, Ed. Da Universidade de São Paulo, 1978. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/mauriziomarchetti583/as-reformas-pombalinas-da-instrucao-publica-laerte-ramos-de-carvalho>. Acesso em: 26 mar. 2020.
- CARVALHO, E. A. de. **Leituras cartográficas e interpretações estatísticas II**. Natal, RN: EDUFRN, 2009. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/raul/cartografia_tematica/leitura%203/Le_Ca_II_A05_MZ_GR_260809.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.
- CARVALHO, D. de. Uma concepção fundamental da Geografia moderna: a Região natural. **Boletim Geográfico**. vol. 2, n. 13, 1944. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/19/bg_1944_v2_n13_abr.pdf. Acesso em: 28 ago. 2022.
- CASTELLAR, S.; VILHENA, J. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.
- CASTRO, I. E. de. **Geografia e política**: território, escalas de ação e instituições. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- CASTRO, I. E de.; GOMES, P. C. C da.; CORRÊA, R. L. **Geografia**: conceitos e temas. 2ª ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

CASTROGIOVANNI, A. C. (org.). **Ensino de Geografia: práticas e contextualizações no cotidiano**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

CAVALCANTI, L. S de. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998.

CAVALCANTI, L. S de. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

CAVALCANTI, L. S de. **A Geografia do aluno como referência do conhecimento geográfico construído em sala de aula**. Campinas: Papirus, 2012.

CENTENO, V. C. O conhecimento histórico vulgarizado: A ditadura do manual didático. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 33, p. 69-178, mar. 2009.

CENTENO, V. C. O manual didático Projeto Araribá História no município de Campo Grande- MS. **Revista HISTEDBR On-line**, v. especi, p. 20-35, 2010.

CENTENO, V. C. Diários de campo de um engenheiro: trabalho, cultura e educação no sul do Mato Grosso (1922-1930). **Revista História** (São Paulo) v.31, n.1, p. 288-308, jan/jun 2012.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Edição e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

COMENIUS, J. A. **Didáctica Magna: Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos**. Introdução, tradução e notas de Joaquim Ferreira Gomes. Versão para eBook. 2001. Fundação Calouste Gulbenkian.

COMTE, A. **Curso de Filosofia positiva**. Seleção de textos de José Arthur Gianotti. Traduções de José Arthur Gianotti e Miguel Lemos. - São Paulo: Abril Cultural, 1978.

CONTEL, F. B. As divisões regionais do IBGE no século XX (1942, 1970, 1990). **Terra Brasilis (Nova Série)**, 3, 2014.

CONTI, J. B. Aroldo de Azevedo. **Boletim Paulista de Geografia**. n.º 50, março de 1976.

CORREIA FILHO, V. **Pantanaís Mato-grossenses**. Devassamento e ocupação. Rio de Janeiro: IBGE. Conselho Nacional de Geografia, 1946. (Biblioteca Geográfica Brasileira. Série A, n. 3).

CORRÊA, R. L. **Região e organização espacial**. 7. ed. São Paulo: Ática. 2000.

CORRÊA, R. L. Reflexões sobre paradigmas, Geografia e contemporaneidade. **Revista ANPEGE**, v. 7, n. 1, número especial, p. 59-65, out. 2011.

CORRÊA, M. F. N. Um ideólogo da brasilidade em sala de aula: Justiniano da Rocha, o primeiro professor de Geografia do Imperial Collegio de Pedro II. **Giramundo**, Rio de Janeiro. v. 2, n. 3, p. 51-68, jan./jun. 2015.

- COSTA, F. R.; ROCHA, M. M. Geografia: Conceitos e paradigmas - Apontamentos preliminares. **Rev. GEOMAE**. Campo Mourão, PR, v.1. n.2. p. 25-56, 2º sem, 2010.
- COUTINHO, J. J. C. de A. **Estatutos do Seminário Episcopal de N. Senhora da Graça, da Cidade de Olinda, de Pernambuco**. Lisboa, 1798.
- CUNHA, J. M. P. Redistribuição espacial da população: tendências e trajetórias. **São Paulo em perspectiva**, 17 (3-4): 218-233, Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/ZvgnjmX9SXXBmPwPDYXMTHq/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 05 jan. 2022.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DUARTE, P. A. **Fundamentos de cartografia**. 2. ed. - Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2002.
- EGLER, C. A. G. Questão regional e gestão do território no Brasil. *In*: CASTRO, I. E. de; GOMES, P. C. C. da. CORRÊA, R. L. [orgs.]. **Geografia: conceitos e temas**. - 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.
- FAISSOL, S. **O Mato Grosso de Goiás**. Rio de Janeiro: SERGRAF do IBGE, 1952.
- FARENZENA, D. Considerações sobre a temática ambiental na Geografia. *Geografia: Ensino & Pesquisa*, Santa Maria, v. 11, n. 1, p. 1-8, 2001.
- FERRACINI, R. A. L. Ensaio de Geografia Humana na obra de Aroldo de Azevedo. **O Lince**, Aparecida, São Paulo. 05 maio 2010.
- FERREIRA, J. P.; CORREA FILHO, V.; FAISSOL, S. **Enciclopédia dos Municípios Brasileiros**. Rio de Janeiro: IBGE, 1958.
- FRANCA, L. **O método pedagógico dos Jesuítas**. O Ratio Studiorum Introdução e Tradução. Rio de Janeiro, RJ: Editora AGIR, 1952.
- FIORENTINE, D.; CRECCI, V. Desenvolvimento Profissional Docente: Um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação. **Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 5, n. 8, p. 11-23, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/74>. Acesso em: 29 mar. 2023.
- GALVÃO, M. V.; FAISSOL, S. Divisão Regional do Brasil. **Revista Brasileira de Geografia**. Ano 31. n. 04. 1969.
- GEIGER, P. P. Organização regional do Brasil. **Revista Geográfica**, T. 33, Nº. 61 (2º Semestre, 1964), pp. 25-57. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/409911791>. Acesso em: 18 jan. 2021.

GEIGER, P. P. Esboço preliminar de divisão do Brasil nas chamadas regiões homogêneas. 1967. **Revista Brasileira de Geografia**. v. 60, n. 1-2, p. 201-206, jan./dez. 2006. Disponível em: <https://www.rbg.ibge.gov.br/index.php/rbg/article/view/2077>. Acesso em 29 mar. 2023.

GEIGER, P. P. Regionalização. **Revista Brasileira de Geografia**. v.31, n.1, 1969.

GOMES, D. M. A. **Geografia ensinada**: mudanças e continuidades do conhecimento geográfico escolar (1960-1989). 2010. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

GOMES, M. D. **As mudanças nos livros didáticos de Geografia durante a década de 1970**: novos autores. XXVII Simpósio Nacional de História. ANPUH. 2013.

GOMES, P. C. C. da. **O conceito de região e sua discussão**. In: CASTRO, I. E. de; GOMES, P. C. C. da. CORRÊA, R. L. [orgs.]. Geografia: conceitos e temas. - 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.

GONÇALVES, J. M. M. de. **IBGE**: um retrato histórico. - Rio de Janeiro: IBGE, Departamento de Documentação e Biblioteca, 1995.

GUIMARÃES, F. M. S. **Divisão regional do Brasil**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Rio de Janeiro: IBGE, 1942.

GUIMARÃES, F. de M. S. Observações sobre o problema da divisão regional. **Revista Brasileira de Geografia**. Ano XXV, n. 3, julho-setembro de 1963.

GUIMARÃES, M. Por uma educação ambiental crítica na sociedade atual. **Margens Interdisciplinares**, v. 7, n. 9, p. 11-22, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/2767>. Acesso em: 11 set. 2020.

HAAKON, F. **Geologia estrutural**. Tradução Fábio R. D. de Andrade. -2. ed. atual. e ampl. - São Paulo: Oficina de Textos, 2017.

HAESBAERT, R. Região, regionalização e regionalidades: questões contemporâneas. **Antares**, n.º 3, Jan/jun., 2010. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4553781/mod_resource/content/1/3.haesbaert.pdf. Acesso em: 29 mar. 2023.

HAESBAERT, R. Regionalizações brasileiras: antigos legados e novos desafios. **Confins**. Revista Franco-Brasileira de Geografia. n.º 44, 2020. Disponível em: <https://journals.openedition.org/confins/26401>. Acesso em: 29 mar. 2023.

HIRSCH, J. E. An index to quantify na individual's scientific research output. **PNAS**, v. 102, n. 46, p. 16569–16572, November 15, 2005. Disponível em: <https://www.pnas.org/doi/epdf/10.1073/pnas.0507655102>. Acesso em: 23 nov. 2022.

HOBSBAWM, Eric. **Os anos dourados**. In: Era dos extremos. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IBGE. **Anuário estatístico do Brasil:** 1951; 1962; 1958. Rio de Janeiro: 1958. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=720>. Acesso em: 4 jan. 2023.

IBGE. Biblioteca. **Catálogo.** Rio de Janeiro: 1978. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?id=719&view=detalhes>. Acesso em: 11 maio 2021.

IBGE. **População nos Censos Demográficos, segundo as Grandes Regiões e as Unidades da Federação.** 1872/2010. Brasília: 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=4&uf=00>. Acesso em: 19 jan. 2022.

IBGE. **Mapa de Densidade Demográfica, 2010.** Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo.html?busca=1&id=1&idnoticia=2501&t=ibge-lanca-mapa-densidade-demografica-2010&view=noticia>. Acesso em: 21 jan. 2022.

IBGE. **Glossário de termos genéricos utilizados no mapeamento sistemático do Brasil.** Rio de Janeiro: IBGE, 2015.

IBGE. **Divisão regional do Brasil em regiões geográficas imediatas e regiões geográficas intermediárias.** Coordenação de Geografia. Rio de Janeiro: IBGE, 2017.

IBGE. **Divisão regional do Brasil.** 2017. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/divisao-regional/15778-divisoes-regionais-do-brasil.html?=&t=o-que-e>. Acesso em 06 out. 2021.

IBGE. **Divisão territorial brasileira.** 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/divisao-regional/23701-divisao-territorial-brasileira.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 06 out. 2021.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais:** uma análise das condições de vida da população brasileira: 2020/IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais – Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101760.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2020.

IBGE. **Áreas territoriais.** 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/estrutura-territorial/15761-areas-dos-municipios.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 24 agost. 2021.

IBGE. **Densidade Demográfica nos Censos Demográficos.** Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/1298#resultado>. Acesso em: 02 fev. 2022.

JESUS, L.; LIMA, V. A. M. O.; HOFF, S. História e Ocupação dos Municípios de Aquidauana e Anastácio, Mato Grosso do Sul. In: ALVES, G. L.; HOFF, S. (Org.). **Mato Grosso do Sul:** estudo sobre a ocupação do espaço regional. 1ed. Londrina: Unopar Editora, 2018, v. 1, p. 15-21.

KERSTEN, R. A. de. Epífitas vasculares: histórico, participação, toxonômica e aspectos relevantes, com ênfase na Mata Atlântica. **Hoehnea** 37 (1), p. 9-38, 8 tab., 6 fig., 2010.

LA BLACHE, P. V. de. **Princípios de Geografia Humana**. 2ª edição revista. Tradução, notas e prefácio por Fernandes Martins. Lisboa, Portugal: Edições Cosmos, 1954.

LA BLACHE, P. V. de. As características próprias da geografia. p.37-47. *In:* CHRISTOFOLETTI, A. (Org.). **Perspectivas da Geografia**. São Paulo: Difel, 1982.

LANCILLOTTI, S. S. P. **A constituição histórica do processo de trabalho docente**. 2008. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campo Grande, MS, 2008.

LAZZARI, E. M.; CENTENO, C. V. O ensino de História do curso de Pedagogia do Centro de Educação à Distância da Anhanguera-UNIDERP. *In:* SOUZA, A. A. A.; CENTENO, C. V.; LANCILLOTTI, S. S. P. (Orgs.) - **O trabalho didático em exame**. Campo Grande, MS, Life Editora/Editora UEMS, 2015a.

LENCIONI, S. Região e Geografia: a noção de região no pensamento geográfico. *In:* CARLOS, A. F. A. (Org.). **Novos caminhos da Geografia**. 5. ed. - São Paulo: Contexto, 2005.

LENCIONI, S. Aroldo de Azevedo: um geógrafo da Universidade de São Paulo. **Boletim Paulista de Geografia**, v. 92, p. 37-49, 2012.

LENHARO, A. **Colonização e trabalho no Brasil**: Amazônia, Nordeste e Centro-Oeste. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1986.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez; 1994.

LIBERATO, R. C. Revisando os modelos e as teorias da análise regional. **Caderno de Geografia**, Belo Horizonte, v. 18, n. 29, p. 127-136, 2o sem. 2008.

LIMA, P. G. **Tendências pragmáticas na pesquisa educacional**. São Paulo: Amil, 2003.

LOMBARDI, J. C. Questões teóricas e históricas sobre o trabalho didático. *In:* BRITO, S. H. A. de [et al.] (Orgs.). **A organização do trabalho didático na história da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

LOMBARDI, J. C. Educação e nacional desenvolvimentismo (1946-1964). **Revista HISTEDBR (online)**, Campinas, nº 56, p. 26-45, mai. 2014.

MAGNAGO, A. A. A divisão regional brasileira - uma revisão bibliográfica. **Revista Brasileira de Geografia**, Rio de Janeiro, v 57, n 4, p 1 - 163, out/dez 1995.

MARTINS, F. **À guisa de prefácio**: Geografia e História. LA BLACHE, V. De **Princípios de Geografia Humana**. 2ª Edição, revista. Tradução, notas e prefácio por Fernandes Martins. Lisboa, Portugal: Edições Cosmos, 1954.

MARX, K. **O capital. Livro I. Capítulo VI (inédito)**. São Paulo: Ciências Humanas, 1978. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/marx-e-engels/o-capital-capitulo-vi-inedito.pdf/view>. Acesso em: 25 out. 2022.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã (I - Feuerbach)**. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Primeiro capítulo. Edição Eletrônica: Ed. Ridendo Castigat Moraes. 1999. Disponível em: <https://amazoniaviaamapa.files.wordpress.com/2018/04/a-ideologia-alemc3a3-karl-marx.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2020.

MARX, K. **O capital [recurso eletrônico]: A crítica da economia política: Livro 1: O processo de produção do capital; [Tradução de Rubens Enderle]**. - São Paulo, SP: Boitempo, 2013.

MELO, B. F.; PEZZATO, J. P.; COSTA, C. F. Aroldo de Azevedo: breve biografia e algumas considerações de natureza epistemológica da obra didática O mundo em que vivemos. **Revista Cerrados**, Montes Claros - MG, v. 19, n. 02, p. 485-507, jul./dez.-2021.

MENDONÇA, F. **Geografia e meio ambiente**. São Paulo: Contexto, 1993.

MÉZÁROS, I. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. Tradução Paulo Cesar Castanheira, Sérgio Lessa. 1. ed. revista. São Paulo: Boitempo. 2011.

MIANUTTI, J. A evolução biológica em textos escolares de história natural usados no Colégio Pedro II: 1835-1945. In: ALVES, G. L. (Org.). **Textos escolares no Brasil: clássicos, compêndios e manuais didáticos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MIYAHIRO, M. A. Resenha- Reclus, Elisée. Estados Unidos do Brasil. Elisée, **Revista de Geografia da UEG - Goiânia**, v.1, n.2, p. 183-187, jul/dez. 2012.

MONBEIG, P.; AZEVEDO, A.; CARVALHO, V. M. C. O ensino secundário da Geografia. **Associação dos Geógrafos Brasileiros**. Seção “Crítica e Notas”. São Paulo, ano I, n. 4, p. 77-83, 1935.

MONBEIG, P.; AZEVEDO, de A.; CARVALHO, M. C. V. de. O ensino secundário de Geografia. **Boletim Paulista de Geografia**. n. 79, p. 107-114, 2017. Recuperado de <https://publicacoes.agb.org.br/boletim-paulista/article/view/823>. Acesso em: 23 mar. 2023.

MONBEIG, P. **Papel e valor do ensino da Geografia e de sua pesquisa**. IBGE. Conselho Nacional de Geografia. 1956.

MONTEIRO, M. C. S. D. Considerações sobre prefácio e sua função na obra Câmara Cascudo. Imburana - **Revista do Núcleo Câmara Cascudo de Estudos Norte-Rio-Grandenses/UFRN**. n. 10, jul./dez. 2014.

- MORAES, A. C. R. **Geografia pequena história crítica**. 20. ed. São Paulo: Annablume, 2005.
- MORAES, L. B.; ARRAIS, T. A. **Regionalizações do Brasil – 1927 a 1939**, UFG, 2002. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/215/o/regionalizacoes_1927_1939.pdf. Acesso em: 23 março 2023.
- MORAIS, R. O Vale do Tocantins - Araguaia. **Revista Geografia**, v. 2, n. 1, 1941.
- MOREIRA, R. **Para onde vai o pensamento geográfico?** Por uma epistemologia crítica. São Paulo, SP: Contexto, 2006.
- MOREIRA, R. **O pensamento geográfico brasileiro**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- MÜLLER, N. L. Aroldo de Azevedo (1910-1974). **Revista de História**, São Paulo, v. 50, n. 100, p. 863-864, 1974. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/132682/128766>. Acesso em: 15 jan. 2020.
- NAGLE, J. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo, EPU: 1929; Rio de Janeiro, Fundação Nacional de Material Escolar, 1974, 1976. Reimpressão.
- NEGRÃO, A. M. M. **Resenha**: Franca S. J., Leonel. O método pedagógico dos jesuítas: O ratio Studiorum. Ver. Bras. Educ. n.º 14. Rio de Janeiro. May/Aug. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200010. Acesso em: 24 março 2020.
- NIMUENDAJU, C. Mapa etno-histórico do Brasil e regiões adjacentes. Brasília: IPHAN, 2017. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/inde/pagina/detalhes/1563>. Acesso em: 15 jan. 2023.
- NOVAIS, G. T. Distribuição média dos climas zonais: estudos preliminares de uma nova classificação climática. **Revista Brasileira de Geografia Física**, v.10, n.05 (2017) 1614-1623.
- OLIVEIRA, A. U. Ensino de Geografia: Horizontes no final do século. **Boletim Paulista de Geografia**. n.º 72, 1994. Disponível em: <https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/boletim-paulista/issue/view/74>. Acesso em: 02 set. 2020.
- OLIVEIRA, L. Estudo metodológico e cognitivo do mapa. p. 15- 41. In: ALMEIDA, R. D. (Org.). **Cartografia escolar** - São Paulo: Contexto, 2007.
- OLIVEIRA, M. M. Geografia e educação ambiental: Desafios metodológicos para uma didática reflexiva do espaço na escola. **GEO UERJ**, Ano 11, v. 2, n.19, p. 161-178, 2009.
- OSHIRO, J. D. G. **O compêndio “Geografia para quarta série secundária (1938)” de Aroldo de Azevedo (1910-1974) sob a perspectiva da organização do trabalho**

didático. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso. Departamento de Geografia. UEMS, 2018.

PALMEIRA, A. F. **Técnicas de sensoriamento remoto e geoprocessamento aplicadas à gestão do território do município de Paragominas (Estado do Pará)**. São José dos Campos: INPE, 2004. Disponível em: <http://mtc-m16b.sid.inpe.br/col/sis.inpe.br/jeferson/2004/04.02.16.08/doc/publicacao.pdf>. Acesso em: 16 março 2022.

PETRUCELLI, J. L.; SABOIA, A. L. **Características étnico-raciais da população: classificação e identidades**. Rio de Janeiro: IBGE, 2013.

PIERSON, D. **Branços e pretos na Bahia: estudo de contacto racial**. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1945. (Biblioteca Pedagógica Brasileira, Série Brasileira, n. 241).

PIRAJÁ, R. V.; AYRES, F. M.; OLIVEIRA, A. K. M. Fluxos Migratórios e Ocupação do Espaço em Mato Grosso do Sul. *In: ALVES, G. L.; WENDT, R. C. L. G. (orgs.). Estudos de ocupação do espaço regional*. Londrina: Editora Científica, 2020, v. 01, p. 60-74.

PRIORI, A.; POMARI, L. R.; AMÂNCIO, S. M.; IPÓLITO, V. K. **História do Paraná (séculos XIX e XX)**. - Maringá: EDUEM, 2012. 234 p. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/k4vrh/pdf/priori-9788576285878.pdf>. Acesso em: 28 março, 2023.

QUEIRO FILHOZ, A. P. de. **Elementos de cartografia sistemática**. 2015. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/364815/mod_resource/content/1/aula%20escal.a.pdf. Acesso em: 16 mai. 2021.

RAMOS, A. **O negro brasileiro**. 2. ed. aumentada. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1940. v. 1: Ethnographia religiosa. (Biblioteca Pedagógica Brasileira, Série Brasileira, n. 132).

RAMOS, A. **Introdução à Antropologia Brasileira**. vol. I, série B. Coleção Estudos Brasileiros. Rio de Janeiro: Casa do Estudante, 1943.

RIBEIRO, Guilherme. Paul Vidal de La Blache - Uma epistemologia em construção: diálogos entre a Geografia e a Sociologia em Paul Vidal de la Blache. p.117-122. *In: Revista GEOgraphia*. ano IX, n.18, 2007. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13545/8745>. acesso em: 23 mar. 2023.

ROCHA, A. P. B.; OLIVEIRA, M. S. **Geografia Regional do Brasil**. 2ª edição. Natal, RN: Editora da UFRN-EDUFRN, 2011.

ROCHA, G. O. R. O Collegio Pedro II e a institucionalização da Geografia escolar no Brasil Império. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 15-34, jan./jun. 2014.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 1986.

RUELLAN, F. O trabalho de campo nas pesquisas originais de Geografia Regional. **Revista Brasileira de Geografia**, ano IV, n. 1, Rio de Janeiro, IBGE, 1944.

SANSOLO, D. G. O trabalho de campo e o ensino de Geografia. **GEOUSP Espaço e Tempo (Online)**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 135-142, 2000. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/123409>. Acesso em: 14 out. 2022.

SANTOS, M. **Por uma nova Geografia: Da crítica da Geografia a uma Geografia crítica**. 6. ed. São Paulo: Editora da universidade de São Paulo, 2004.

SANTOS, M. A Geografia, o Brasil, a França, o mundo. **Mercator - Revista de Geografia da UFC**, ano 01, número 01, 2002.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: Técnica e tempo, razão e emoção**. 4. Ed. 2. Reimpr. São Paulo, SP: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, W. **A obra de Aroldo de Azevedo**. Uma avaliação. Dissertação de Mestrado. Instituto de Geociências e Ciências Exatas - UNESP, Rio Claro, 1984.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. Trabalho didático e história da educação: enfoque histórico-pedagógico. In: BRITO, S. H. A. de *et al.* (Orgs.). **A organização do trabalho didático na história da educação**. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2010. p. 11-38.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. - Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, J. B. Milton Santos: a Geografia, o Brasil, a França, o mundo. **Mercator - Revista de Geografia da UFC**, ano 01, número 01, 2002.

SILVA, A. C. A. B. da. **As águas do rio São Francisco: disputas, conflitos e representações do mundo rural**. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas, SP: [s.n.], 2017.

SILVA, J. G. **O que é a questão agrária**. 1981. Disponível em: <https://www.bibliotecaagptea.org.br/administracao/legislacao/artigos/O%20QUE%20E%20QUESTAO%20AGRARIA.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.

SILVA, V. M. de A.; PATRÍCIO, M. C. M.; RIBEIRO, V. H. de A.; MEDEIROS, R. M. de. O desastre seca no Nordeste brasileiro. **Revista Polêmica**, v. 12, n. 2, abril/jun. de 2013.

- SILVA, E. Q. A construção do pensamento geográfico escolar no Brasil: uma análise dos livros didáticos produzidos por professores do Colégio Pedro II. **Giramundo Rio de Janeiro**, v. 4, n. 8, p. 27-36, jul./dez. 2017.
- SILVA, W. G. A integração produtiva da região da Grande Dourados à economia nacional a partir da criação do PRODEGRAN em 1976. 2011. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/code2011/chamada2011/pdf/area7/area7-artigo48.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2022.
- SINGER, Paul. Interpretação do Brasil: uma experiência histórica de desenvolvimento. *In*: FAUSTO, Bóris (org.). **O Brasil republicano**. 3.ed. São Paulo: Bertrand Russel, 1995.
- SODRÉ, N. W. **Oeste**: ensaio sobre a grande propriedade pastoril. 1. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1941.
- SOUZA, A. A. A. Manuais Didáticos: formas histórias e alternativas de superação. *In*: BRITO, S. H. A. de [*et al.*]. **A organização do trabalho didático na história da educação**. (Orgs.). - Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2010.
- SOUZA, C. M. P; COSTA, L. M.; GOMES, R. L.; MOREAU, S. S. A. M. Análise das áreas de ocorrência e características morfológicas de sedimentos Pós-Barreiras na Região Sul da Bahia. **Revista Brasileira de Geografia Física**, v. 9, n. 5, p. 1543-1557, 2016.
- SPÓSITO, E. S. A propósito dos paradigmas de orientação teórico-metodológicas na Geografia contemporânea. **Terra Livre**, São Paulo, n. 16, p. 99-112, 1º sem. 2001.
- TANAGUTI, G. T. O imigrante segundo as ciências sociais brasileiras (1940-1960). **Revista Sociologias**, Porto Alegre, ano 20, n. 49, set-dez 2018, p. 142-196. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/KfjcBDfkK9ZVY834s4rDJcJ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 24 jan. 2023.
- TAUNAY, A. M. A d'E. [Visconde de Taunay]. **Entre os nossos índios**. São Paulo: Melhoramentos, 1937.
- VALVERDE, O. Fábio de Macedo Soares Guimarães: *in memoriam*. *In*: **O pensamento de Fábio Macedo Soares Guimarães**: uma seleção de textos - Rio de Janeiro: IBGE, Centro de Documentação e Disseminação de Informações, 2006.
- VARGAS, G. D. A nova política do Brasil. Vol. III. Rio de Janeiro: José Olympio, 1941, 306p. *Apud* SILVA, G. W. A estratégia de integração do sul do estado de Mato Grosso ao território nacional durante o governo Vargas: Uma análise a partir da criação da Colônia Agrícola Nacional de Dourados em 1943. **Revista do Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo**, v. 31, 2016, p. 26-42.
- VECHIA, A.; LORENZ, K. M. (Org.) **Programa de Ensino da escola secundária brasileira**: 1850-1951. Curitiba, Brasil: Autores, 1998.

VECHIA, A.; LORENZ, K. M. Imperial Collegio de Pedro II: Portal de ideias educacionais europeias para o Ensino Secundário brasileiro: 1838 - 1878. *In*: VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas Históricas, Sociedade e Educação no Brasil. v. 1. p. 01 - 25. Campinas, SP: HISTEDBR - UNICAMP, 2006.

VIEIRA, N. R. **As questões das geografias do ensino superior e do ensino fundamental a partir da formação continuada do professor e das categorias lugar, paisagem território e região**: um estudo da Diretoria Regional de Ensino de Marília, SP. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Geografia - FCT/UNESP. Área; Desenvolvimento Regional e Planejamento Ambiental. Presidente Prudente, SP, 2007.

WILLEMS, E. **Assimilação e população marginais no Brasil**: estudo sociológico dos emigrantes germânicos e seus descendentes. Série 5^a - BRASILIANA - Vol. 186. Biblioteca Pedagógica Brasileira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940.

ZARUR, J. Análises regionais. **Revista Brasileira de Geografia**. Ano VII, n.º 2, abril/junho 1946.

ZUSMAN, P.; PEREIRA, S. N. Entre a ciência e a política: um olhar sobre a Geografia de Delgado de Carvalho. **Revista da Rede Brasileira de Geografia**. Terra Brasilis (Nova Série), n. 1, 2000.