

# Livros didáticos como fontes para pesquisas em história da geografia escolar

## Textbooks as sources for research in the history of school geography

## Les manuels scolaires comme sources de recherche en histoire de la géographie scolaire



**Rogata Soares Del Gaudio**

Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil

[rogatasoares@gmail.com](mailto:rogatasoares@gmail.com)



**Manoel Fernandes de Sousa Neto**

Universidade de São Paulo. São Paulo, São Paulo, Brasil.

[manoelfernandes@usp.br](mailto:manoelfernandes@usp.br)

**Resumo** Os Livros Didáticos constituem um material constante nas salas de aula. Como fonte de pesquisas sobre a história das disciplinas escolares, alçaram maior destaque em escala mundial a partir da década de 1980. São materiais que se agregam à cultura escolar e se remetem tanto aos processos de escolarização, quanto àqueles de educação. Refletir a respeito dos livros didáticos como fontes de pesquisa em História da Geografia Escolar implica sair de uma concepção destes como mero depositário de “discursos”, para aquela de construtor de discursos e visões sociais de mundo por exemplo, concernente ao Brasil e aos processos de (re) produção de seus territórios. A discussão acerca dos livros didáticos então, utiliza exemplos das obras didáticas publicadas no Estado Novo (1930-1945), momento de estruturação do sistema nacional de ensino e de institucionalização da Geografia, no Brasil. Ao utilizar os LD’s como fonte de pesquisa propomos que estes sejam articulados a processos mais amplos, às legislações educacionais e às culturas escolares.

**Palavras-chave:** Livros didáticos; Discursos; Estado Novo Brasileiro; História da Geografia Escolar.

**Abstract** Textbooks are a material constantly present in classrooms. As a source of research on the history of school subjects, they gained greater prominence worldwide from the 1980s onwards. They are materials that are added to school culture and refer to both schooling and education processes. Reflecting on textbooks as sources of research in the History of Scholar Geography implies moving from a conception of them as a mere depository of “discourses”, to that of a constructor of discourses and social visions of the world, for example, concerning Brazil and the processes of (re)production of their territories. The discussion about textbooks, then, uses examples of textbooks published during the Estado Novo (1930-1945), a moment of structuring of the national education system and institutionalisation of Geography in Brazil. By using textbooks as a research source, we propose that they be linked to broader processes, educational legislation and school cultures.

**Keywords:** Textbooks; speeches; Brazilian New State; History of School Geography.

**Résumé** Les manuels scolaires sont un matériel constant dans les classes. Ils comme source de recherches sur l'histoire des cours de base, ont eu un relief important à l'échelle mondiale, dès la décennie 1980. Ils sont des matériaux agregés à la culture scolaire et associés aux processus de scolarité, ainsi que d'enseignement. Réfléter à propos de ces manuels scolaires en tant que sources de recherche, en Histoire de la géographie exige sortir d'une conception de dépositaire de “discours” vers celle de constructeur de discours et visions sociales de monde, par rapport au Brésil et à ses processus de la (re)production de leurs territoires. Alors, la discussion sur les manuels scolaires utilise des exemples des manuels scolaires publiés dans le contexte de l'État Nouveau, (1930-1945), période quand il y a eu lieu la structuration du système national d'enseignement et de l'institutionnalisation de la géographie au Brésil. Notre proposition par rapport aux manuels scolaires comme source de recherche est qu'ils soient articulés à des processus plus larges, aux lois d'éducation et aux cultures scolaires.

**Mots-clés:** Manuels scolaires, Discours, État nouveau brésilien, Histoire de la géographie de base.

## Introdução

Os Livros Didáticos (de agora em diante, LD's) constituem um material sempre presente nas salas de aula, desde pelo menos, a institucionalização das escolas para as massas, ao longo do século XIX. Como fonte de pesquisas sobre a história das disciplinas escolares, acerca dos discursos escolares, bem como a respeito das dimensões articuladas à construção dos saberes docentes (TARDIF, 2003) alçaram maior destaque à escala mundial a partir da década de 1980. São materiais que se agregam à cultura escolar (CHERVEL, 1990; AUDIGIER, 2000; JULIÁ, 2001; LESTEGÁS, 2002, entre outros) e se remetem tanto aos processos de escolarização, quanto àqueles de educação. Vale ponderar que História do Pensamento Geográfico e História da Geografia se distinguem, pois

embora mais que válida, a realização de uma história do pensamento geográfico no Brasil, era necessário entender que o uso atribuído à história do pensamento geográfico realizava um processo de desistorização do que concebemos como história social da ciência em países de passado colonial como o Brasil (...) Ao dizer que há muito fazíamos ciência geográfica no Brasil, significava apenas trocar uma espécie de seis por meia dúzia. E por que? Porque não bastava que denunciássemos esse lugar da ciência de passado colonial, era necessário avançar no sentido de dizer que, diferentemente do lugar de onde se conta a história da disciplina científica geografia, da ciência geográfica nos trópicos, era necessário entender que precisávamos buscar elementos que não estivessem presos apenas a sua institucionalização, profissionalização ou discurso. (SOUSA NETO, 2021, p. 3)

Assim, refletir a respeito dos livros didáticos como fontes de pesquisa em História da Geografia implica sair de uma concepção destes como meros depositários de "discursos" (acadêmicos, escolares, históricos, sociais, entre outros), para aquela que os entendem como construtores de discursos e visões sociais de mundo (LÖWY, 2002) por exemplo, concernentes ao Brasil e aos processos de (re)produção de seus territórios. As visões sociais de mundo correspondem a "todos aqueles conjuntos estruturados de valores, representações, ideias e orientações

cognitivas. Conjuntos esses unificados por uma perspectiva determinada, por um ponto de vista social, de classes sociais determinadas” (idem, p. 11-12). Aqui, os discursos são entendidos como manifestação material do encontro entre língua e ideologia, pois

A ideologia se produz justamente no ponto de encontro da materialidade da língua com a materialidade da história. Como o discurso é o lugar desse encontro, é no discurso (materialidade específica da ideologia) que melhor podemos observar esse ponto de articulação. (...) Quando se concebe a língua (...) como materialidade, essa materialidade linguística é o lugar da manifestação das relações de força e de sentidos que refletem os confrontos ideológicos. (ORLANDI, 2007, p. 20-21, destaques nossos)

Quanto ao discurso didático, o concebemos em sua diferença, na medida em que “nem todos os discursos da didática são didáticos” (CHARAUDEAU; MANINGUENEAU, 2008, p. 166). De acordo com os autores,

No domínio do ensino e formações institucionais há discursos que não visam, aparentemente, a tornar o outro mais competente, por exemplo, os discursos de instrução que não explicam as razões das práticas ou dos saberes difundidos (...) [neste caso], não se trataria de discursos didáticos, mas de discursos prescritivos. (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008, p. 166-167, inserção nossa).

Além disso, entendemos que embora articuladas, educação e escolarização diferem uma da outra, pois primeira guarda uma dimensão ampla, social, conjuntural, territorial, histórica. Ela envolve todos os componentes duma dada sociedade e acontece dentro das escolas, e principalmente, fora dela – nas famílias, nas relações sociais ampliadas, nas igrejas, etc. Já a escolarização corresponde à função atribuída a uma instituição no sentido de “instruir” e “educar” crianças e jovens não somente ensinando-os a “aprender a ler, escrever e fazer contas”, mas ainda seguindo os preceitos e valores duma dada sociedade, em um dado tempo e

lugar (CHERVEL, 1990). É nessa direção dialética e contraditória que situamos a própria história das disciplinas escolares, e da geografia como disciplina escolar.

Ademais evidenciamos a diferença não pequena entre a educação/instrução para os trabalhadores e aquela voltada à formação burguesa (MANACORDA, 2006; ROMANELLI, 1986). Os trabalhadores são formados para a obediência e a aceitação tácita do status quo, enquanto os filhos das camadas burguesas são formados para o exercício do poder e da dominação social<sup>1</sup>. Tais disparidades são tangíveis quanto aos prédios escolares, à presença/ausência de infraestrutura, às políticas salariais e de valorização docente, aos materiais disponíveis nas escolas, etc. Então, mesmo sendo a legislação “nacional”, sua expressão efetiva varia no cotidiano onde se realiza a instrução/formação das crianças e jovens.

A metodologia de análise se ancora na Análise do Discurso de matriz francesa, considerando a construção de efeitos de sentido e a importância do silêncio e da política de silenciamento (ORLANDI, 2007) como construtores de sentidos. E em Bakhtin/Volochínov (2006) para discorrer a respeito da palavra como “signo ideológico”.

O artigo se estrutura em duas seções. Na primeira, abordamos brevemente a dimensão histórica das disciplinas escolares e discutimos os livros didáticos como fontes documentais relacionadas à história da Geografia Escolar. Na segunda, apresentamos a partir de excertos de obras didáticas de geografia publicadas no Brasil entre as décadas de 1930 e 1940, a relação entre estas, as políticas públicas de ensino e o pensamento social dominante naquele contexto.

## Disciplinas escolares como construções históricas e LD's como fontes documentais

As disciplinas escolares enquanto campos de disputa são “construções sociais e políticas [cujos] atores envolvidos empregam uma gama de recursos ideológicos e materiais para levarem a cabo suas missões individuais e coletivas” (GOODSON, 1997, p. 235, inserção nossa). Assim elas têm uma historicidade própria, aliada a uma certa independência face às disciplinas acadêmicas ou à ciência de referência, por aludirem e se circunscreverem quase exclusivamente às matérias de ensino presentes na Educação Básica.

Chervel (1990), Audigier (2000) e Lestegás (2002) atentam para as finalidades das disciplinas escolares, cuja maleabilidade de criação, permanência ou extinção nos currículos, bem como suas abordagens temáticas, conceituais e práticas se associam às demandas, valores e intencionalidades emanados das sociedades e materializados pelo Estado.

Aquilo que integra o conteúdo de uma disciplina escolar, (AUDIGIER, 2000 e LESTEGÁS, 2002) equivale ao conhecimento acadêmico e também à interseção com os conhecimentos, pedagógicos, a divulgação de notícias, livros, etc. Ou seja, ultrapassa o conhecimento acadêmico “puro”. Portanto, a geografia escolar não pode ser entendida como “correia de transmissão” do conhecimento acadêmico-geográfico. E os LD's de Geografia como fonte de pesquisas para investigações afeitas a sua História Escolar, merecem adesão à dimensão do método e dos procedimentos metodológicos implicados na investigação.

Audigier (2000) e Lestegás (2002) alertam: se o conhecimento acadêmico visa a responder a problemáticas próprias das ciências, os saberes escolares procuram explorar as causalidades e explicações dos fenômenos mais horizontalmente e centrado nos processos de ensino-aprendizagem dos estudantes. A própria linguagem dos textos é extremamente

diversa, com marcas sublinhando os conteúdos que os alunos devem aprender como:

As diferenças que podem existir entre os grupos humanos são apenas fases passageiras, mais ou menos longas (...). Não existe pois superioridade racial de certos grupos, nem inferioridade de outros. Existe, de fato, uma crença na superioridade dos nórdicos, um "racismo ariano" (...) Na realidade, são todos esses mitos raciais, preconceitos sociais, que não têm base nos fatos, mas residem somente no espírito dos indivíduos que se deixaram suggestionar por propagandas interessadas. (DELGADO de CARVALHO, [1942]1943, p. 131<sup>ii</sup>, destaques do autor)

Esse excerto de um LD de geografia para o ensino secundário publicado no Brasil entre 1930-1940 revela, a partir dos recursos e da tecnologia editorial da época, como o autor e editores assinalavam palavras-chave primordiais para a aprendizagem com o uso do itálico. Assim, tais estudantes deveriam aprender, por exemplo, que as raças humanas estavam em uma marcha inexorável rumo à civilização, dimensão imperiosa para o pensamento social à época, e propugnava a importância do progresso e da civilização para o Brasil, "sempre o país do vir a ser, o país do futuro". Esses marcos, "país do futuro, rumo à civilização (europeia como modelo), a crença no progresso e no branqueamento da população brasileira", foram e são centrais à construção da ideologia nacional no Brasil (ALMEIDA, 1995; CASTRO, 2006; entre outros).

O estabelecimento das políticas educacionais, disciplinas escolares, carga didática e currículos, bem como materiais de apoio e suporte ao trabalho docente como os LD's, refletem e refratam (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006) lutas políticas, econômicas e ideológicas acirradíssimas, ainda que a legislação e as resoluções aparentem "consensos". No Brasil, na década de 1930 quando da instauração do Estado Novo, prescrições, sanções e determinações emanadas da legislação definiram a produção, aprovação, circulação e adoção de obras didáticas.

LD's, manuais ou compêndios escolares são simultaneamente materiais sempre presentes nas escolas e salas

de aula e contraditoriamente, quase invisíveis e de muito pouca guarda. Vários desafios acometem os que utilizam os livros didáticos como fontes de pesquisa, sendo que “a primeira dificuldade relaciona-se à própria definição do objeto” (CHOPPIN, 2004, 550). Munakata (2016a, p. 58), o identifica como “o livro produzido para fins educacionais, visando principalmente ao público escolar”. Seja o LD designado como “compêndio, manual ou livro didático”, ele se encontra inscrito diretamente na cultura escolar. Em outra obra, Munakata (2016b, p. 185) pontua ainda que o “livro didático (...) é uma mercadoria destinada a um mercado específico: a escola”.

Inscritos e articulados à materialidade das escolas, concomitantemente objeto de volumosa produção (enquanto mercadorias), os LDs não entram nas listas de bibliófilos e até recentemente, não recebiam nenhum tratamento mais sério ou um lugar de guarda nas bibliotecas universitárias<sup>III</sup>.

A grande circulação dos LDs, em todos os estados nacionais envolve o fato de eles serem auxiliares dos processos de ensino-aprendizagem e uma espécie de repositório das crenças, valores e princípios em circulação numa dada sociedade, num determinado contexto, cujas funções são:

Referencial, contendo o programa da disciplina ou uma interpretação dele; Instrumental, apresentando a metodologia de ensino, exercícios e atividades pertinentes àquela disciplina; Ideológica e cultural, vetor da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes (...); Documental, contendo documentos textuais e icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno. (CHOPPIN, 2004, p.552-553)

Os LDs como repositório de crenças e valores mais amplos de uma sociedade apresentam uma síntese do que deve-se aprender de uma dada disciplina escolar. Esse conteúdo em textos e imagens dialogam com o senso comum, o acadêmico/científico, os textos jornalísticos, as determinações legais, entre outros.



O uso e as avaliações destes materiais estão ligados às curiosidades dos estudantes que os manipulam, aos modos pelos quais os docentes deles se apropriam e às políticas públicas nacionais. Em muitas ocasiões, o LD é o único material à disposição do estudante e é referência central para a formação do professor e suas práticas. Essa limitação deriva das condições estruturais e conjunturais que cercam as escolas e as ações docentes, e merecem atenção quando os LD's são fonte para pesquisas observar a quem se destinam e a quais políticas educacionais se relacionam.

Causa certo estranhamento a negligência aos LDs percebidos como "literatura menor, muito menor" pelos cânones e comunidades científicas – eles mesmos formados com seu uso. Em geral, mesmo tendo sido escritos por consagrados professores universitários ou pesquisadores, a comunidade científica tende a menosprezá-los e invisibilizá-los, relegando-os a uma espécie de "cópia dos textos sérios". Nada mais longe da verdade. Munakata (2016a), ao comentar a relação entre mercado e livros (sejam didáticos ou não), rememorou certo mal-estar na comunidade uspiana em decorrência do sucesso editorial do livro "O que é ideologia", escrito por Marilena Chauí e publicado na Coleção Primeiros Passos, da editora Brasiliense. Segundo o autor, esse "mal estar" se deve a uma compreensão que

A "arte séria", então, ostentaria a integridade e a autonomia da obra e do autor, que submete o editor e demais agentes editoriais, ao contrário, por exemplo, de escrevinhadores de livros de divulgação, que redigem seus textos sob encomenda, segundo padrões (tamanho, estilo da linguagem, seções obrigatórias, etc.) definidos pelo editor, e que têm de se conformar com intervenções de copidesque, preparador de texto ou revisor. O que os autores "sérios" raramente quiseram saber é que esse procedimento em relação aos "originais" acontece com todos os textos, não apenas com aqueles encomendados. (MUNAKATA, 2016a, p. 53-55, destaques nossos)

Então perguntamos: qual autor escreve e publica um livro para não ser lido – portanto comercializado como qualquer outra mercadoria? Se os livros didáticos são produzidos por múltiplas

mãos, destaca Munakata (2016a), qual livro “sério e acadêmico” não o é? Logo, por que esse “mal-estar” acadêmico em relação a um livro que efetivamente, impacta milhões de estudantes?

Nos LD’s a intertextualidade é extremamente comum, seja pela reprodução de textos jornalísticos, dados estatísticos, fragmentos de teorias de modo a explicar algum assunto, de literatura, para ilustrar uma concepção, fotografias, charges, etc. E são produzidos por tantas “mãos”: do autor, desenhista, mapista, responsável pela editoração, entre inúmeros outros profissionais além de passarem por etapas de validação e checagem de seu conteúdo e formato. Os LD’s também são mercadorias e estão ligados à produção do papel, textos, ilustrações, mercado editorial, políticas públicas. Há toda uma “economia do livro didático” que frequentemente, passa despercebida (BRITTO, 2011; CASSIANO, 2005; EARP e KORNIS, 2005; FILGUEIRAS, 2013, etc).

Ademais, os LDs para os estudantes são alçados como “portadores da verdade”. Por exemplo, quando estes confrontam uma explicação do professor com o texto do livro, é mais fácil acreditarem no que está escrito e impresso e não, nos argumentos do professor:

Em 1934, um reconhecido pedagogo liberal queixava-se que não podia dar aulas sem usar manual, porque os alunos e os pais protestavam. E não conseguia perceber o “culto que dava ao livro um prestígio tão grande”, sobretudo em pais pobres, que, apesar de mal poderem pagar o material escolar, não deixavam de manifestar pelos livros, um “estúpido respeito”. “Um papel que diz coisas”, espantava-se Dias Agudo, “produz sempre admiração”. (MÓNICA, 1980, p. 506)

A referência ao “papel que diz coisas” situada no primeiro terço do século XX ainda é verdadeira para os LDs, cujas imagens e concepções poderão se prender à memória estudantil por dezenas de anos. Referimo-nos ao impacto direto dos LDs sobre crianças e jovens (e seu entorno imediato) contribuir para a construção de concepções acerca dos lugares, povos, ciência,

seja o que for. Isso porque os “indivíduos são interpelados como sujeitos” e nesse sentido, instados a manter ou mudar determinada ordem social, considerando-a “bela, boa, justa, correta, passível de mudanças” ou “seus opostos” (THERBORN, 1991). É por inscrever os LDs nessa dimensão, acreditar que não existe nenhuma neutralidade em nenhum discurso, compreender que toda palavra (e imagem, acrescentamos) é por princípio, um “signo ideológico” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006) que temos em conta seu expressivo impacto e sua importância como fonte de pesquisa.

## Livros didáticos e sua relação com políticas públicas e pensamento social

A partir da década de 1930, no Brasil, os currículos e programas oficiais passaram a indicar de modo direto a recomendação para o uso de livros e compêndios didáticos. Os LDs, colaboram e detêm

O papel de transmitir às jovens gerações, os saberes e habilidades julgados indispensáveis para a perpetuação de uma dada sociedade, num dado contexto histórico (...) O livro de classe veicula, de maneira mais ou menos sutil, mais ou menos implícita, um sistema de valores morais, religiosos, políticos, uma ideologia que conduz ao grupo social de que ele é a emanção: participa, assim, estreitamente do processo de socialização, de aculturação (até mesmo de doutrinação) da juventude. (CHOPPIN, 2002, p. 13-14)

Para examinar essas relações, tomaremos como referência as associações entre as políticas públicas para educação no Brasil, durante 1930 e 1940. Nessa época, o país vivenciou o “Estado Novo” (1930-1945), quando procurou-se reestruturar as políticas públicas educacionais balizadas por uma forte influência dos fascismos. O governo de Getúlio Vargas interveio nas

políticas educacionais por meio de duas grandes reformas educacionais.

A primeira, de Francisco Campos promulgada em 1931, criou o Ministério da Educação e Saúde, fundou o Conselho Nacional de Educação e, por meio do Decreto no. 18.890, de 18 de abril de 1931, reorganizou o ensino secundário no Brasil (retificado e consolidado em 1932 pelo Decreto no. 21.241, de 04 de abril). Por esses Decretos, o ensino secundário passou a ser inspecionado pelo Ministério, devendo ser ministrado tanto no Colégio Pedro II (Rio de Janeiro), quanto em outros estabelecimentos, desde que atendessem à legislação e aprovados nas inspeções (Decreto 18.890). A reforma Francisco Campos imbuída dos princípios escolanovistas - atrelados à necessidade de mudanças no ensino e à introdução de metodologias ativas, com maior participação dos estudantes nas aulas -, ganhava peso no Brasil, pelo menos desde o início de 1920. Em nível nacional, organizou-se o ensino secundário, envidaram-se esforços para ampliar o ensino primário e a educação passou por arranjos cada vez mais orgânicos e institucionalizados.

A Constituição de 1934 sacramentou essas mudanças, na medida em que, de acordo com Santos (2015), haveria a partir de então, a extensão da gratuidade e obrigatoriedade de frequência ao ensino primário, em todo o território nacional, extensivo ainda à população adulta.

Com o golpe de 1937, essa Constituição foi substituída por outra, e instaurada uma nova reforma educacional conhecida como Reforma Gustavo Capanema, em 1942. De acordo com Santos (2015), a Constituição de 1937 aprofundou o caráter centralizador e autoritário do regime de Vargas. Com a nova constituição, a obrigatoriedade do ensino para crianças e jovens foi transferida à família, cabendo ao Estado ofertar majoritária e gratuitamente só o ensino primário. Rodrigues (1991, p. 137) afirma que, a partir de 1937, "a nacionalização da educação foi entendida como o direito do governo de atuar na escola por meio de uma "pedagogia cívica" que buscava formar e consolidar os

sentimentos patrióticos da juventude de todos os Estados da Federação". A partir da Reforma Capanema, em 1942, Silva (2015, p. 92) aponta para a construção de uma "visão instrumental da educação" com controle do Estado

De forma similar à Alemanha Nazista ou à Itália Fascista, no Brasil estado-novista a escola, assim como a imprensa — no caso brasileiro por meio das ações empreendidas pelo DIP — foi um dos lugares onde os fundamentos ideológicos favoráveis ao Estado foram divulgados e trabalhados. (SILVA, 2015, p. 92)

Todavia, em janeiro de 1936, antes da implantação da nova reforma, um "extenso e minucioso" questionário "que deveria ser respondido por professores, estudantes, jornalistas, escritores, cientistas, sacerdotes e políticos, objetivando a elaboração de um Plano Nacional de Educação" (id.ibid.) avaliou a situação do ensino no Brasil. Suas respostas subsidiaram a emissão pelo Estado varguista de uma série de decretos-lei que delinearão os novos rumos da educação e o Plano Nacional de Educação (PNE) do Estado Novo.

Para Silva (2015, p. 95) a partir do estabelecimento do Estado Novo, o "Ministério tornou-se livre de todas as amarras burocráticas que impediam a concretização das medidas propostas por Capanema". Inúmeros Decretos promulgados incidiram sobre o ensino secundário, tais como o Decreto 4.048 de 22/01/1942, que criou o SENAI; o Decreto 4073 de 30 de janeiro, que regulamentou o ensino industrial; o Decreto 4244, de 09/04/ 1942, que regulamentou o ensino secundário, entre outros.

De acordo com Schwartzman et al. (1984, p. 182), a educação brasileira deveria, a partir de então, "formar o homem completo, útil à vida social, pelo preparo e aperfeiçoamento de suas faculdades morais e intelectuais e atividades físicas". E para atender a essas prerrogativas, na segunda parte do PNE, foram dispostos os termos que dirigiriam os ensinos primário e secundário e a organização do ensino técnico. Para os autores, a Reforma Capanema (1942) estabeleceu um currículo mínimo

comum obrigatório em todo o território nacional e buscou a padronização e uniformização da educação.

Ademais da organicidade do sistema nacional de ensino, da padronização curricular e do estabelecimento de horas aulas semanais por disciplinas escolares, as reformas educacionais do Estado Novo alcançaram os LDs, fixando critérios de standardização com o Decreto-lei 1.006 de 1938. Este Decreto instituiu uma comissão para avaliar esses materiais: a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que deveria “examinar os livros didáticos que lhe forem apresentados, e proferir julgamento favorável ou contrário à autorização de seu uso” (BRASIL, Decreto 1006/1938, Art. 10). Para Silva,

Dividido em cinco capítulos e 40 artigos, o documento disserta sobre como o livro didático será elaborado e utilizado, como atuará a Comissão Nacional do Livro Didático (que institui), como será autorizado seu uso, enumerando, ademais, as causas que impedirão a autorização, além de dispor as penalidades para os agentes do livro didático (professores, diretores, autores, editores, livreiros) que descumprirem o estipulado. (SILVA, 2015, p. 49-50)

Este Decreto especificou as razões para reprovação das obras didáticas e a concordância com os ideais do regime varguista ficam ainda mais claras:

Art. 20. Não poderá ser autorizado o uso do livro didático: (...)  
b) que contenha, de modo explícito ou implícito, pregação ideológica ou indicação da violência contra o regime político adotado pela Nação; (...)  
e) que encerre qualquer afirmação ou sugestão, que induza o pessimismo quanto ao poder e ao destino da raça brasileira; (...)  
h) que desperte ou alimente a oposição e a luta entre as classes sociais; (...)  
(BRASIL, 1.006/1938, Art. 20 – destaques nossos).

Logo, ao utilizar os LD’s de Geografia desse período, como referência para pesquisas em História da Geografia Escolar, tais processos merecem ser contemplados por terem incidido na sua

produção, adoção e circulação. Adicionalmente, os LDs deveriam valorizar “a pátria, a família, a religião e a tradição”, reforçar e ampliar mudanças na sociedade brasileira por meio dos conteúdos e ao gosto do “espírito corporativo”, a boa convivência entre as classes era critério essencial para a aprovação das obras, assim como o primado da independência nacional e o alinhamento com o regime.

A ideologia nacional varguista se faz presente nessa legislação, na obrigação de exaltar o “destino manifesto da grandeza brasileira do e no porvir” e de incentivar o “desenvolvimento econômico brasileiro” por meio do estímulo à “iniciativa individual” – abrir empresas, lojas, estimular os negócios -, tomando como modelo de civilização, os estados nacionais europeus, como nos excertos a seguir: “O ramo [linguístico] ariano ou indo-europeu é o mais importante de todos, pois abrange as línguas utilizadas pela maioria dos povos civilizados”. (AZEVEDO, [1936]1939, p. 41). E ainda “O homem civilizado não é nômade, é sedentário (...)” (DELGADO de CARVALHO, [1942]1943, p. 144).

A ênfase na Europa como berço da civilização é explícita nos excertos, bem como as diferenças entre povos civilizados e não civilizados, uma temática central para a época e a construção dos “brasileiros” no contexto varguista. Assim, os LD’s materializam os valores em pauta para a sociedade, considerando o tempo e o lugar (CHOPPIN, 2004), componente crucial à perspectiva histórica nas análises dos LD’s.

A dimensão do progresso, medida pelo grau de alteração da natureza, industrialização e produção agrícola, caros à construção da ideologia nacional brasileira e sua relação com “futuro gradioso” do Brasil é ilustrada:

Nos países mais civilizados (Alemanha, França, Inglaterra, Itália, etc.) a agricultura e a pecuária tomaram grande incremento, porém mais importante foi o desenvolvimento da indústria, quer da extractiva, quer da manufactureira ou fabril. (RAJA GABAGLIA, 1935<sup>iv</sup>, p. 36)

Pondo-se de lado o gênero de vida e tendo em conta o desenvolvimento material, intelectual e moral dos povos, costuma-se dizer que a humanidade pode apresentar-se em três graus ou fases diferentes: 1º.) o selvagem; 2º) o bárbaro; 3º) o civilizado. Os povos selvagens são os que se encontram no mais alto grau de atraso. (...) É o caso das populações indígenas da Austrália (...), da África e mesmo, da América (...). Os povos bárbaros ou semicivilizados vivem já em sociedades mais ou menos organizadas (...) e conhecem uma indústria rudimentar. Tal é a civilização dos quirguizes na Ásia Central (...). Os povos civilizados (...) sabem melhor transformar ou adaptar a natureza que os cerca. Dentre as várias partes do globo, algumas atingiram, em nossos dias, o mais alto grau de civilização: a Europa Ocidental e Central, o litoral da América (...) Tais centros de civilização coincidem com os maiores centros industriais e agrícolas do mundo. (AZEVEDO, [1936] 1939, p. 57-58)

A indústria é a atividade econômica por excelência. (...) É também a ordem de trabalho humano em que são mais marcados e significativos os estágios no caminho do progresso. (...) a Indústria e o Comércio revelam principalmente a evolução do espírito humano, pois nos apresentam o Homem na sua maior independência do meio. (DELGADO de CARVALHO, [1942]1943. P. 283).

Observa-se a preocupação em priorizar as riquezas, a dimensão do progresso por meio da ocupação e produção do território, seja pelas atividades agropecuárias ou industriais, uma tônica comum aos autores e fulcral no pensamento social da época e do varguismo.

## Considerações finais

A importância dos LD's em relação às pesquisas em História da Geografia, especialmente a Escolar é notável. Os LD's, por sua marcada intertextualidade, permitem investigar e compreender



relações entre o pensamento social de um determinado período e sua expressão alusiva à formação de crianças e jovens em processo de escolarização.

Como fontes de pesquisa em história das disciplinas escolares, os LD's precisam ser melhor pautados em suas relações com a sociedade, o tempo e o lugar em que foram produzidos e circularam, por guardarem com estes e com a cultura escolar, interlocução e intetextualidade. Em suas especificidades, a cultura escolar é marcada e situada nos contextos sociais, econômicos, políticos e ideológicos de uma determinada sociedade, bem como com as relações estipuladas entre os estados nacionais na Divisão Internacional do Trabalho, uma vez que as políticas e estratégias de escolarização estão a elas articuladas.

Os LD's como fonte de pesquisa não são apenas tomados como objetos em si, fechados numa relação quase exclusiva com os saberes acadêmicos, e sim merecem ser articulados a processos mais amplos das e nas sociedades, às legislações educacionais e às culturas escolares. Esse exercício de integração visa a compreender mais profundamente aquilo que dizem, silenciam e indicam como concepções dominantes a serem integradas nas disciplinas escolares num determinado contexto.

Os exemplos que utilizamos para expressar esse movimento se relacionaram ao esforço modernizante e industrializante da Era Vargas (1930-1945), no Brasil e seus reflexos e refrações (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006) nas obras analisadas. Buscamos, assim, apontar os vínculos entre as políticas públicas e seus impactos no ensino e na produção de livros didáticos de geografia na Era Vargas. Uma pesquisa que tome os LD's como fonte, em nosso entendimento, deve incluir a contextualização da sociedade ao tempo e ao espaço onde se situa, as políticas públicas e seu impacto na produção de materiais para o ensino, que afetarão por décadas, milhares de crianças e jovens, incidindo em suas visões sociais de mundo.

## Referências

- ALMEIDA, Lúcio Flávio R. de. **Ideologia nacional e nacionalismo**. São Paulo: Educ, 1995.
- AUDIGIER, François. Pensar en la geografia escolar un repte per a la didàctica. **Documents d'anàlisi geogràfica**, n. 21, p. 15-33, 1992. Disponível em: <<https://ddd.uab.cat/record/17240>>. Acesso em: 17 maio de 2020.
- AZEVEDO, Aroldo de. **Geografia para a terceira série secundária - De acordo com o programa oficial**. 7ª ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, [1936]1939.
- BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Viana. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, [1929] 2006
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 475-491, set./dez. 2004.
- \_\_\_\_\_. **Livro didático e saber escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- BRASIL. **Decreto 18.890** de 18 de abril de 1931. Disponível em:< <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>> Acesso em: 22 março de 2021.
- BRASIL. **Decreto 21.241** de 04 de abril de 1932. Disponível em: <Portal da Câmara dos Deputados ([camara.leg.br](http://camara.leg.br))>. Acesso em: 22 março de 2021.
- BRITTO, Tatiana F. de. **O livro didático, o mercado editorial e os sistemas de ensino apostilados**. Centro de Estudos da Consultoria do Senado. Brasília, 2011. Disponível em:< <http://www.abrale.com.br/wp-content/uploads/Livro-did%C3%A1tico-o-mercado-editorial-e-os-sistemas-apostilados.pdf>>.
- CASSIANO, Célia C. de F. Reconfiguração do mercado editorial brasileiro de livros didáticos no início do século XXI: história das principais editoras e suas práticas comerciais. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 281-312, 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/EmQuestao/article/view/122>.

CASTRO, Cesar A. Produção e circulação de livros no Brasil: dos Jesuítas (1550) aos militares (1970). **Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**, [S. l.], v. 10, n. 20, p. 92-103, 2007. DOI: 10.5007/1518-2924.2005v10n20p92. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2005v10n20p92>.

CASTRO, Iná E. de. Do imaginário tropical à política. A resposta da geografia brasileira à história da maldição. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1 de agosto de 2006, vol. X, núm. 218 (11). <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-218-11.htm>>

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso**. Coordenação da tradução: Fabiana Komesu. 2ª ed. São Paulo: Contexto, [2004] 2008.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, 1990.

CHOPPIN, A. O historiador e o livro didático. In: **Revista História da Educação**, ASPHE, Pelotas, 2002.

\_\_\_\_\_. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. Tradução de Maria Adriana C Cappello. **Educação e Pesquisa**, Revista da Faculdade de Educação da USP, São Paulo, v. 30, n. 3, set./dez. 2004, p. 549-566.

DELGADO de CARVALHO, Carlos M. **Geografia Física e Humana para a primeira série**. 2ª ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, [1942]1943.

EARP, Fábio S.; KORNIS, George. **Economia da cadeia produtiva do livro**. Rio de Janeiro: BNDES, 2005. Disponível em: <[https://web.bndes.gov.br/bib/jspui/bitstream/1408/2041/2/A%20economia%20da%20cadeia%20produtiva\\_P.pdf](https://web.bndes.gov.br/bib/jspui/bitstream/1408/2041/2/A%20economia%20da%20cadeia%20produtiva_P.pdf)>

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. A produção de materiais didáticos pelo MEC: da campanha nacional de material de ensino à fundação nacional de material escolar. **Revista Brasileira de História**, v. 33, n. 65, p. 313-335, 2013. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-01882013000100013>. Acesso em: 25 de Agosto de 2019.

GOODSON, Ivor. **A construção social do currículo**. Tradução: Maria João Carvalho. Lisboa: Educa, [1994] 1997.

HALLEWELL, Laurence. **O Livro no Brasil: sua história**. Trad. Maria da P. Villalobos, Lólio L. de Oliveira e Geraldo G. de Souza. 3ª ed. São Paulo: Ed. da USP, [1985] 2012.

JULIÁ, Dominique. Cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001. Disponível em:

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38749>.

Acesso em: 16 de agosto de 2020.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1999. 372p. (Temas Literatura brasileira, v. 58)

LESTEGÁS, F. R. Concebir la geografía escolar desde una nueva perspectiva: una disciplina al servicio de la cultura escolar. **Boletín de La A. G. E.**, 33, p. 173-186, 2002. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1122458>> Acesso em: 17 de maio de 2020.

LÖWY, Michel. **Ideologias e ciência social** – elementos para uma análise marxista. 15ª ed. São Paulo: Cortez editora, 2002

MANACORDA, Mário A. **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MÓNICA, Maria F. Ler e poder: debate sobre a educação popular nas primeiras décadas do século XX. **Análise Social**, segunda série, vol. XVI, n. 63, 1980

MUNAKATA, Kazumi. (a). O livro didático como mercadoria. **Proposições**, Campinas, v. 23, n. 3, p. 51–66, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642828>>. Acesso em 15 abril de 2020.

\_\_\_\_\_. (b). Livro didático como indício da cultura escolar. **Hist. Educ. (Online)**. Porto Alegre, v. 20, n. 50, Set./dez., 2016, p. 119-138. Disponível em:

<<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5620920>>.

ORLANDI, Eni P. **As formas do silêncio no movimento dos sentidos**. 6ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

RAJA GABAGLIA, F. A.; RAJA GABAGLIA, J.C. **Curso de Geografia** – 2ª série. Para uso no Colégio Pedro II e no ensino secundário e normal. 1935 (s/ed). Rio de Janeiro: F. Briguiet & Cia.

RODRIGUES, M. R. N. **Estado Nacional e Ensino fundamental** (Maranhão 1937 – 1945). Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação, 1991.

ROMANELLI, Otaíza de O. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 1986

SANTOS, Fernanda B. A educação no Brasil: avanços e retrocessos. **Revista Thema**, vol. 2, n. 12, 2015, págs. 40-55. Disponível em: <<http://periodicosnovo.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/296/157>>. Acesso em 21 de junho de 2020.

SCHWARTZMAN, Simon. BOMENY, Helena M. B. COSTA, Vanda M. R. **Tempos de Capanema**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

SEABRA, Odette; CARVALHO, Mônica de; LEITE, José C. **Território e sociedade**: entrevista com Milton Santos. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

SILVA, Elaine Q. **Discurso(s) acerca do trabalho presentes nos livros didáticos de Geografia (1889-1945)**: Educação, Estado e Ideologia. Dissertação. Mestrado em Geografia. Belo Horizonte: UFMG, 2015.

SOUSA NETO, Manoel Fernandes. A ciência geográfica e a construção do Brasil. **Terra Livre**, n. 15, 2000, págs. 09-20. Disponível em: <[https://www.agb.org.br/wp-content/uploads/2018/05/TL\\_N15.pdf](https://www.agb.org.br/wp-content/uploads/2018/05/TL_N15.pdf)>

\_\_\_\_\_. Afinidades eletivas ou crítica a uma história da geografia sem classe(s). **Geosp**, v. 25, n. 1, p. 1-6, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/geosp/article/view/173953>.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

THERBORN Göran. **La ideología del poder y el poder de la ideología**. Tradução para o espanhol: Eduardo Terrén. 3ª ed. Cidade do México: Siglo Veintiuno editores. [1980] 1991.

## Notas

<sup>i</sup> Em entrevista a Odette Seabra, Mônica de Carvalho e José Correa Leite (2000), Milton Santos coloca essa questão. Ele pontua que ele e seus contemporâneos no curso secundário foram formados para o exercício da retórica, o domínio da língua, o conhecimento dos clássicos; logo para o exercício do poder.

<sup>ii</sup> Em relação aos livros didáticos pesquisados, incluímos, quando possível, a data da primeira edição entre colchetes.

<sup>iii</sup> Condição que se altera pelo menos desde o último terço do século XX. Várias universidades, no mundo, organizam coleções de guarda desses materiais, por se tornarem, crescentemente, fonte para inúmeras pesquisas. A propósito da história do livro e do livro didático como fonte de pesquisa: HALLEWEL (2012); LAJOLO & ZILBERMANN (1999); CHOPPIN (2002 e 2004); BITTENCOURT (2004 e 2008); CASTRO (2005), entre outros.

<sup>iv</sup> Não conseguimos localizar para a obra dos irmãos Gabaglia, a data da primeira edição.

## Publisher

Universidade Federal de Goiás. Instituto de Estudos Socioambientais. Programa de Pós-graduação em Geografia. Publicação no Portal de Periódicos UFG.

As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

## Contribuições dos autores

Todos os autores ofereceram substanciais contribuições científicas e intelectuais ao estudo. As tarefas de concepção e design do estudo, preparação e redação do manuscrito, bem como, revisão crítica foram desenvolvidas em grupo. O primeiro autor Rogata Soares Del Gaudio ficou especialmente responsável pelo desenvolvimento teórico-conceitual. O segundo autor Manoel Fernandes de Sousa Neto, pelos procedimentos técnicos e tradução do artigo. Declaramos ainda ciência das Diretrizes Gerais do BGG.

**Rogata Soares Del Gaudio** - Graduação em Geografia pela Universidade Federal de Minas Gerais, Mestrado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da UFMG e Pós-Doutorado em Geografia Humana pela USP. Atualmente é membro do Neils da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; do Instituto de Cultura Ibero-Atlântica e do Grupo de Estudos do Capital. Professora Titular do Curso de Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Geografia do IGC/Universidade Federal de Minas Gerais. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Atitude e Ideologias Políticas, atuando principalmente nos seguintes temas: Geografia, Ideologia, Educação, Ensino de Geografia e Análise do Discurso.

**Manoel Fernandes de Sousa Neto** - Licenciado e Bacharel em Geografia pela Universidade Federal do Ceará, realizou mestrado e doutorado em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo e pós-doutorado em História da Cartografia pela Universidade do Porto. Docente da Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal do Ceará e da Universidade de São Paulo desde 2007 onde realizou Livre Docência em 2019 e é Professor Associado. Atuou como Professor Visitante na Université Cergy-Pontoise e presidiu a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia - ANPEGE. Poeta-docente publicou livros, artigos e ensaios voltados à compreensão da história da geografia no Brasil, à geografia histórica do capitalismo, à história da cartografia e ao ensino de geografia.

Data de recebimento: 22 de fevereiro de 2023

Aceite: 11 de abril de 2023

Publicação: 02 de novembro de 2023