



signos geográficos

Boletim NEPEG de Ensino de Geografia

ISSN: 2675-1526

www.revistas.ufg.br/signos

GEOGRAFIA NO CURRÍCULO DA ESCOLA SECUNDÁRIA BRASILEIRA, A PARTIR DA PROPOSTA DE PIERRE MONBEIG, AROLDO DE AZEVEDO E MARIA CONCEIÇÃO VICENTE DE CARVALHO (1935)

GEOGRAPHY IN THE CURRICULUM OF THE BRAZILIAN SECONDARY SCHOOL, FROM THE PROPOSAL OF PIERRE MONBEIG, AROLDO DE AZEVEDO AND MARIA VICENTE DE CARVALHO CONCEPTION (1935)

GEOGRAFÍA EN EL CURRÍCULO DE LA ESCUELA SECUNDARIA BRASILEÑA, DE LA PROPUESTA DE PIERRE MONBEIG, AROLDO DE AZEVEDO Y MARIA VICENTE DE ROBLE CONCEPCIÓN (1935)

Márcia Cristina de Oliveira Mello
Universidade Estadual Paulista, São Paulo, Brasil
marcia.mello@unesp.br

João Luiz Cuani Junior
Universidade Estadual Paulista, São Paulo, Brasil
jcuanijr1998@gmail.com

Resumo: Para compreender aspectos da trajetória da Geografia escolar no Brasil buscamos nos aproximar do currículo proposto para a escola secundária na década de 1930. Destacamos a influência de Pierre Monbeig, Aroldo de Azevedo e Maria Conceição Vicente de Carvalho que elaboraram um projeto de programa para o ensino de Geografia à época. A pesquisa documental e bibliográfica foi desenvolvida por meio de localização e análise de fontes documentais, dentre elas o texto "O ensino secundário da Geografia", publicado no ano de 1935, na revista *Geografia*. Buscamos destacar o contexto em que a proposta foi produzida, assim como a contribuição dos autores para a organização do currículo de Geografia da época. Tal currículo organizou a forma como a Geografia deveria ser ensinada nas escolas, assim como representou o papel que a disciplina assumiu em relação a reafirmação do *status quo*.

Palavras-chave: ensino de Geografia, currículo de Geografia, didática da Geografia.

Abstract: To understand the aspects of the schooling geography's trajectory in Brazil, we intended to approximate of the proposed curriculum for the middle school in 1930. We highlighted the influence of Pierre Monbeig, Aroldo de Azevedo e Maria Conceição Vicente de Carvalho, who developed a programme for the Geography teaching at the time. This academic paper was developed through searching and analysis of documentary sources, among them the text "O ensino secundário da Geografia", published in 1935, in a magazine named Geografia. We seek to highlight the context in which the proposal was produced, and also the authors' contribution for the organization of the Geography curriculum of the time. This curriculum organized the way Geography should be taught in schools, as well as the playing role that the subject took on reaffirming the status quo.

Keywords: Geography teaching, Geography curriculum, didactics of Geography.

Resumen: Para comprender los aspectos de la trayectoria de la geografía escolar en Brasil, teníamos la intención de aproximar el plan de estudios propuesto para la escuela intermedia en 1930. Destacamos la influencia de Pierre Monbeig, Aroldo de Azevedo y Maria Conceição Vicente de Carvalho, quienes desarrollaron un programa para La enseñanza de la geografía en el momento. Este artículo académico se desarrolló mediante la búsqueda y el análisis de fuentes documentales, entre ellas el texto "La Escuela Secundaria de Geografía", publicado en 1935, en una revista llamada Geografía. Buscamos resaltar el contexto en el que se produjo la propuesta, y también la contribución de los autores a la organización del plan de estudios de Geografía de la época. Este plan de estudios organizó la forma en que se debe enseñar Geografía en las escuelas, así como el juego de roles que la asignatura asumió para reafirmar el status quo.

Palabras-clave: enseñanza de Geografía, curriculum Geografía, didáctica de la Geografía

Introdução

Apresentamos resultados de pesquisa sobre aspectos do currículo de Geografia proposto para a escola secundária da década de 1930¹. Destacamos a influência de Pierre Monbeig (1908-1987), Aroldo de Azevedo (1910-1974) e Maria Conceição Vicente de Carvalho (1906-2002). Eles elaboraram um projeto contendo o programa para o ensino de Geografia à época.

A pesquisa de abordagem histórica foi desenvolvida por meio de identificação, localização e recuperação de fontes documentais. Priorizamos a análise do texto "O ensino secundário da Geografia", publicado no ano de 1935, na revista *Geografia*. O percurso metodológico envolveu a revisão da bibliografia especializada em ensino e ensino de Geografia e seu currículo; coleta de dados sobre a atuação profissional dos autores do texto

¹ Pesquisa desenvolvida com apoio da Fundação de Amparo à pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Processo n. 2018/08139-1 – Vigência de 01/06/2018 a 31/05/2020.

analisado; e a coleta de dados sobre os conteúdos de ensino das aulas de Geografia, com foco no ensino secundário.

As discussões sobre o significado do conceito de currículo são necessárias no âmbito educacional, já que esta construção social é um dos elementos centrais da organização das disciplinas escolares.

A estrutura da sociedade, bem como a organização das classes sociais são fatores expressivos na influência da criação de um currículo, principalmente na esfera escolar, pois é justamente na escola que se formam os novos cidadãos que futuramente irão representar, governar e definir os rumos do país.

Goodson (2007) reconhece que muitas vezes a escola acaba sendo considerada apenas um objeto de propagação de ideais, que foram criadas dentro de uma oficialidade, onde nem todos são permitidos a propor e colocar as suas considerações, como é o caso dos professores, “[...] o currículo foi basicamente inventado como um conceito para dirigir e controlar o credenciamento dos professores e sua potencial liberdade nas salas de aula” (p. 243).

A partir dessa consideração é possível perceber que até mesmo a seleção das disciplinas escolares é minuciosa para atender ao interesse do Estado, e de determinados grupos sociais. Portanto, entendemos que quanto mais poder de influência social e econômica uma determinada classe exerce sobre a comunidade, maior será o poder de influência que ela também exercerá na educação.

De acordo com o pensamento de Goodson (2007), o currículo pode ser um elemento fomentador de desigualdades sociais, quando se trava uma disputa entre uma classe rica e dominante, que se interessa por manter os seus privilégios, e outra representada pelos menos favorecidos.

A favor da classe menos favorecida, as disciplinas escolares, por meio de seus currículos, poderiam proporcionar ao estudante a possibilidade de se desenvolver enquanto indivíduo, por meio de diferentes formas de compreender o mundo em que vive, contribuindo para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa.

No caso da Geografia escolar, do primeiro terço do século passado, uma proposta de currículo foi elaborada por Pierre Monbeig, Aroldo de Azevedo e Maria Conceição Vicente de Carvalho, cujas formas apresentaremos aqui.

Contexto do ensino no Brasil, na década de 1930: Escola Nova e seus princípios²

No primeiro terço do século XX a orientação da “Geografia moderna” e os preceitos dos “métodos modernos de ensino” - da chamada Pedagogia científica - influenciaram a elaboração dos currículos escolares e a materialização de uma produção científica nacional divulgando o “novo” modo de se pensar o ensino de Geografia nas escolas.

A partir de então, o “novo” modo de pensar o ensino no Brasil foi articuladamente associado aos preceitos da Didática da Escola Nova. Para o ensino de Geografia, Santos (2005) destaca que as prescrições escolanovistas destinadas aos professores foram especialmente divulgadas nos manuais de ensino, entre eles: *Methodologia do ensino geographico: introdução aos estudos de Geographia moderna*³, publicado em 1925, de autoria de Delgado de Carvalho; *Como se ensina Geografia*, publicado em 1928, de Firmino de Proença; e *Didáctica: nas escolas primárias*, datado de 1930, de João Toledo.

Estes manuais expressavam as bases da “Didática da Geografia da Escola Nova”, aqui compreendida como um campo de ensino e pesquisa, que considerava a “atividade do aluno” como ponto de partida para as aulas de Geografia. Assim, a aprendizagem poderia ocorrer por meio de algo concreto, que possibilitasse observar a natureza, ou da utilização de materiais didáticos capazes de auxiliar os alunos terem lembranças de paisagens ou compreenderem elementos geográficos.

Estes preceitos pedagógicos estavam articulados às ideias dos “renovadores” do ensino, dentre eles Delgado de Carvalho. Eles criticavam o ensino “formalista”, vinculado à transmissão da cultura clássica.

A vertente da pedagogia contemporânea conhecida como Escola Nova representou, em sentido amplo e conforme as palavras dos próprios protagonistas, um novo tratamento dos problemas da educação, elaborando um conjunto de princípios com o objetivo de rever as chamadas formas tradicionais de ensino, em particular a pedagogia de cunho herbartiano. [...] A Escola Nova, que, de início, nos coloca perante um projeto de reformulação pedagógica, aos poucos se revela como a emergência de uma nova Pedagogia social, uma teoria de amplo alcance programático cujo objetivo era a construção do Homem Novo e da Boa Sociedade [...] (MONARCHA, 1989, p. 11-17).

Em decorrência dessa revisão crítica são apontadas novas concepções sobre sociedade, homem, criança/aluno, e, conseqüentemente, sobre o ensino e sobre a aprendizagem. A nova concepção de aluno tinha em vista promover o desenvolvimento “natural” do educando,

² Neste tópico do texto retomamos as ideias contidas em Mello (2014).

³ Optamos por manter a ortografia de época nos títulos dos manuais e nas citações diretas contidas na escrita deste texto.

possibilitando a sua “formação da personalidade”, o que alterou todo o aspecto interno da escola.

Decorrente dessa concepção de educando, o novo conceito de aprendizagem baseou-se nos interesses e necessidades da criança, em que o importante não é aprender coisas, mas aprender a observar, a pesquisar, a pensar, enfim “aprender a aprender”.

Os princípios da Escola Nova⁴, fruto da visão técnico-científica, de acordo com Ferrière (1925, *apud* FOULQUIÉ, 1952, p. 87-96) eram os seguintes:

1. A escola nova é um Laboratório de Pedagogia prática.
2. A escola nova é um internato.
3. A escola nova é situada no campo.
4. A escola nova agrupa os alunos em casas separadas.
5. A escola nova pratica o mais que pode a coeducação dos sexos.
6. A escola nova organiza trabalhos manuais.
7. A escola nova atribui importância especial: à marcenaria, à cultura do solo, à criação.
8. A escola nova provoca nas crianças trabalhos livres.
9. A escola nova assegura a cultura do corpo pela ginástica natural.
10. A escola nova cultiva as viagens a pé ou de bicicleta, com acampamento em barracas e cozinha ao ar livre.
11. A escola nova entende por cultura geral a cultura do juízo e da razão.
12. A escola nova junta à cultura geral uma especialização.
13. A escola nova baseia seu ensino em fatos e em experiências.
14. A escola nova recorre à atividade pessoal da criança.
15. A escola nova estabelece seu programa sobre os interesses espontâneos da criança.
16. A escola nova recorre ao trabalho individual dos alunos.
17. A escola nova recorre ao trabalho coletivo dos alunos.
18. Na escola nova o ensino propriamente dito é limitado à manhã.
19. Na escola nova estudam-se poucas matérias por dia.
20. Na escola nova estudam-se poucas matérias por mês ou por semestre.
21. A escola nova forma em certos casos uma república escolar.
22. Na escola nova procede-se à eleição dos chefes.
23. A escola nova reparte entre os alunos os encargos sociais.
24. A escola nova age por meio de recompensas ou sanções positivas.
25. A escola nova age por punição ou sanções negativas.
26. A escola nova emprega a emulação.
27. A escola nova deve ser um ambiente de beleza.
28. A escola nova cultiva a música coletiva.
29. A escola nova promove a educação da consciência moral.
30. A escola nova promove a educação da razão prática.

Assim, a Didática da Escola Nova foi apropriada por autores que prescreviam as orientações didáticas para o ensino de Geografia, que resumidamente podem ser representadas pela:

- crítica a característica descritiva e mnemônica baseada nas prerrogativas de um ensino tradicional;
- necessidade de despertar na criança o desejo de aprender, que requer um ambiente facilitador da aprendizagem, que pode ser criado por meio de atividades interessantes, até mesmo em ambientes externos à sala de aula;
- importância das bases psicológicas relativas à maturidade e ao interesse da criança; e

⁴ Trata-se de uma escala de trinta pontos que definiram os princípios gerais da Escola Nova, quanto à organização geral das escolas e à formação intelectual e moral dos alunos. Esses trinta pontos foram agrupados em 1921, quando da realização de uma reunião, realizada em Calais, e organizada pelo *Bureau International des Écoles Nouvelles*, com sede em Genebra, conforme Foulquié (1952, p. 86).

- utilização de materiais e recursos didáticos atraentes como mediadores no ensino dos conceitos geográficos como, por exemplo, a fotografia e as gravuras.

Além de Ferrière (1925, *apud* FOULQUIÉ, 1952), John Dewey (1859-1952) teve influência nas discussões sobre a “renovação” do ensino.

Para Dewey (1934; 2001) a educação e os professores precisariam unir esforços para promover uma “nova ordem social”, que ajudaria a superar o *status quo* do individualismo. Para tanto, seria preciso um “novo espírito” frente à profissão docente, capaz de impulsionar de uma forma “ativa” e militante a criação de uma nova ordem social.

A proposta de renovação pedagógica das escolas e dos educadores na Pedagogia de Dewey caracterizava-se:

1. como inspirada no pragmatismo e portanto num permanente contato entre o momento teórico e prático, de modo que o “fazer” do educando se torne o momento central da aprendizagem;
2. Como entrelaçada intimamente com as pesquisas das ciências experimentais, às quais a educação deve recorrer para definir corretamente seus próprios problemas, e em particular à psicologia e à sociologia.
3. Como empenhada em construir uma filosofia da educação que assume um papel muito importante também no campo social e político, enquanto a ela é delegado o desenvolvimento democrático da sociedade e da formação de um cidadão dotado de uma mentalidade moderna, científica e aberta à colaboração (CAMBI, 1999, p. 549).

O legado de Dewey e sua filosofia educativa alimentou debates pedagógicos pelo mundo, cujas premissas influenciaram o currículo da época. Apostando na relação de continuidade entre teoria e prática, considerando a dinâmica de vida dos homens em sociedade, Dewey indicou que a noção de “experiência humana” deveria ser central para a construção de uma “educação nova”.

Orientações para o currículo de Geografia na escola secundária de 1935

A Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), nascida na década de 1930, estava atenta aos acontecimentos e visões do mundo sob uma óptica geográfica. Os professores Pierre Monbeig, Aroldo de Azevedo e Maria Conceição Vicente de Carvalho eram membros desta associação, ocupando cargos de prestígio. Naquele mesmo período:

[...] estava-se estudando, em nível federal, uma reforma do ensino secundário e a AGB não quis alhear-se do assunto vendo, inclusive ali, o momento de propor mudanças benéficas para a Geografia de modo que ela aparecesse como ciência e não aquele arremedo que até então se fazia. A preocupação era a de substituir o antigo sistema puramente de nomenclatura e mnemônico, por uma compreensão científica da matéria, e Monbeig completa: “E nestas condições é dever de todos que se interessam pela Geografia, auxiliar os poderes públicos na difícil tarefa de modernizar o ensino” (ALEGRE, 2006, p. 216).

Vivenciando essa situação no contexto político educacional da época, a AGB decidiu compor uma comissão para propor um currículo de Geografia para questionar aspectos da concepção de ensino de Geografia que existia até então. Para tanto, Pierre Monbeig, Aroldo de Azevedo e Maria Conceição Vicente de Carvalho ficaram responsáveis por redigirem a proposta contendo conteúdos, orientações metodológicas e idealizações para o currículo de Geografia da escola secundária, no ano de 1935 (MONBEIG; AZEVEDO; CARVALHO, 1935).

Pierre Monbeig, professor do curso de Geografia e História da USP, nasceu em 1908, na França. A trajetória profissional de Monbeig é singular e brilhante. Mudou-se para o Brasil com a missão de não somente auxiliar na fundação da Geografia universitária na USP, como também auxiliar e interpretar a realidade brasileira sob a perspectiva geográfica (LIRA, 2019).

Aroldo Edgard de Azevedo, antes de se interessar por Geografia formou-se em Direito, no Rio de Janeiro. No ano de 1939 concluiu o curso de Geografia e História na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) da Universidade de São Paulo (USP). Foi um dos principais nomes da Geografia no século XX, direcionando principalmente a sua intelectualidade para a escrita de livros didáticos para o ensino de Geografia (SCHERZINGER; LOPES, 2019).

Maria Conceição Vicente de Carvalho formou-se primeiramente em Química industrial na Faculdade de Engenharia da Mackenzie. No ano de 1929 já atuava como professora da escola secundária lecionando Geografia no Colégio Mackenzie. No ano de 1939, formou-se em Geografia e História, pela FFCL da USP. Foi a primeira geógrafa a defender uma tese de doutorado cujo título foi *Santos e a Geografia humana do litoral paulista*, sob a orientação de Pierre Monbeig (CORRÊA, 2017).

Este seleto grupo de professores e ex-alunos da USP encontrou também no campo educacional uma forma de intervenção. Com o conhecimento técnico especializado, contribuíram para a criação do currículo, introduzindo interpretações científicas sobre “o quê” ensinar e “como” ensinar os conteúdos geográficos.

O mestre Monbeig e seus discípulos, inquietos com a prática dos estudos geográficos existentes até então, tinham ideias para uma renovação quanto ao método e análise dos fatos geográficos. Assim, vivenciaram o clima de época e se dedicaram a pensar a Geografia também em suas questões pedagógicas.

Para tanto, entendiam que a proposta para a Geografia escolar não era a de transformar o aluno em um pequeno geógrafo, mas sim, através dos estudos geográficos, contribuir com a

formação integral do aluno, preparando-o para viver em sociedade, ou seja, exercendo sua cidadania.

Dentre os elementos destacados por Monbeig, Azevedo e Carvalho estava a possibilidade de integração de elementos físicos, humanos e culturais, que, relacionados constantemente entre si, se tornariam conteúdos de estudo da Geografia. Anunciaram o estudo da cidade como possibilidade de entender o fato geográfico, e o estudo geomorfológico do Brasil para entendimento do território (PEREHOUSKEI; RIGON, 2010).

Publicada na revista *Geografia*, no ano de 1935, a proposta de currículo foi redigida em duas partes. A primeira contém “Instruções para o ensino da Geografia” e a segunda parte traz a “Distribuição da matéria: elementos de cosmologia e de Geografia física, Biologia e Humana”. Nesta segunda parte os autores listaram um rol de conteúdos para cada uma das cinco séries do ensino secundário da época.

Para a primeira série os autores, reconhecendo as características psicológicas dos alunos, indicaram que deveriam ser ensinadas as noções elementares, para que o aluno “aprendesse tão bem” como se aprende a tabuada de multiplicação, por exemplo, para que nas séries posteriores o aluno tivesse domínio dos conteúdos. Para tanto, os professores deveriam evitar as abstrações conduzindo o aluno aos poucos às generalizações.

Zanatta (2012) nos ajuda a encontrar as similaridades entre as diretrizes propostas por Monbeig, Azevedo e Carvalho (1935) e os ideias escolanovistas ao comentar que:

Dewey propôs que o estudo da Geografia deveria privilegiar as relações do homem com o ambiente natural, tendo a escala local como ponto de partida para se dilatarem os limites da experiência. Ou seja, refazer a experiência dotando-a de nova significação (p.53).

A metodologia de ensino indicada para os professores deveria partir dos estudos dos fenômenos locais, que seriam mais próximos dos alunos, e, depois avançar para o estudo dos fenômenos globais. Assim:

Torna-se preciso evitar, por todas as maneiras, as abstrações: a Geografia geral ministrada a meninos de doze anos deve partir de fatos concretos e que lhe sejam familiares; sempre que possível o professor se esforçará por começar pela Geografia local ou, pelo menos, brasileira, para conduzir o aluno, pouco a pouco à generalização (MONBEIG; AZEVEDO; CARVALHO, 1935, p. 78).

Destacamos a importância dada pelos autores aos aspectos psicológicos do processo de aprendizagem do aluno, já que apontavam que era necessário respeitar os limites cognitivos dos alunos, bem como a construção dos saberes por parte deles. Assim, a aprendizagem dos conteúdos geográficos deveria ocorrer de forma gradativa e paciente, buscando em um primeiro momento considerar a realidade do aluno. Ao passo que as

abstrações fossem sendo decodificadas, com o tempo os professores aumentariam o grau de complexidade dos assuntos estudados.

Esta premissa se mantém viva no currículo atual, como observa Santos (2012).

À disciplina Geografia cabe não somente levar o aluno a um entendimento da dimensão espacial da sociedade como um todo, mas, encontrar meios de contextualizar esse ensino, considerando também o espaço vivido do/pelo aluno, uma vez que é relevante que ele entenda sua própria realidade e os fatores que influenciam diariamente sua vida. Consideramos, portanto, que o aluno traz consigo, para dentro da escola, experiências de vida conforme o seu lugar, a sua realidade social; sendo o lugar um espaço vivenciado, possui uma cultura geográfica (p.108).

Já para a segunda série os professores e alunos deveriam se aproximar do estudo dos continentes, cabendo ao professor selecionar os conteúdos que seriam mais compreensíveis pela classe, evitando um trabalho de estudo mecânico, ou seja, aquele estudo fútil, sem reflexão, se limitando à memorização. “Não se torna preciso rejeitar toda nomenclatura sob o único pretexto de que se trata de nomenclatura, mas sim incorporá-la ao modo de ensino inteligente e refletido” (MONBEIG; AZEVEDO; CARVALHO, 1935, p. 78).

As instruções para a segunda série evidenciavam a importância de o professor considerar na seleção dos conteúdos aqueles que julgasse mais importante para que os alunos se sentissem motivados ao estudo geográfico.

A motivação estaria relacionada à satisfação da necessidade do educando em buscar conhecer algo, portanto, o professor deveria instrumentalizá-lo para que pudesse alcançar o seu objetivo. O trabalho motivado concentra a energia física e mental da criança, mantém-lhe a atenção, dirige-lhe os esforços e faz com que ela aprecie o valor da atividade (AGUAYO, 1952).

Por se tratar de um momento de rupturas no campo educacional como um todo, também foram geradas tensões. Na Geografia, o debate foi entre os professores que defendiam o ensino tradicional e os “renovadores” do ensino. Sobre isso Rocha (2009) aponta que naquele período ocorreu:

o conflito entre os professores de tendência conservadora que defendiam uma concepção tradicional da Geografia e de seu ensino (a Geografia clássica, ensinada de forma descritiva e mnemônica), e de outro lado, professores defendendo a renovação do ensino desta disciplina, não só no que diz respeito à metodologia empregada nas salas de aulas, como também no que se refere aos conteúdos (p.86).

Delgado de Carvalho foi um dos grandes expositores em defesa da orientação “moderna” frente à resistência de alguns professores em se adaptar às novas diretrizes que a Geografia brasileira estava assumindo. Assim, acreditava que

[...] os professores que aprenderam esta disciplina à base da nomenclatura acabaram por acreditar que o que foi “bom” para eles nas suas épocas de estudantes serve perfeitamente para os alunos daquele momento. Lamentou ainda que as tentativas

de modificação dos programas de ensino com tais características, fossem objeto de indignação dos pais de alunos que chegaram mesmo a intervir no sentido de manter o que já era tradição. Para ele, na atitude daqueles pais estava presente o principal motivo da manutenção do tipo de ensino que vinha caracterizando a Geografia escolar (ROCHA, 2000, p.5).

No que se refere à terceira série do ensino secundário, os autores propuseram o estudo da Geografia do Brasil, cabendo sempre ao professor o cuidado de não focar nos assuntos inúteis. Para a realização dos estudos do Brasil, era de fato necessário descrever e explicar os fenômenos naturais e humanos, no entanto, a metodologia de ensino escolhida deveria colaborar para “[...] abrir o espírito e não o de sobrecarregar excessivamente” (MONBEIG; AZEVEDO; CARVALHO, 1935, p. 78).

O ensino da Geografia clássica era marcado por nomenclaturas em que se reduzia a uma divisão monótona das culturas e características dos povos de cada nação. A Geografia escolar assim poderia buscar de seus alunos a memorização de nomes de golfos, estreitos, lagos, rios, montanhas etc. As características gerais dos países como superfície e população, atividades comerciais, indústrias e agrícolas também eram requeridas pelos professores. (BARBOSA, 1946, p.306).

Deste ponto de vista, Barbosa (1946) reforça a perspectiva conteudista que a Geografia assumia. O autor foi um grande admirador da disciplina, chegou a mencionar que em caráter de importância somente estavam em sua frente a leitura, a escrita e a aritmética. Lutando, assim, para sua evolução no currículo escolar, já que o ensino de Geografia era um componente importante na formação escolar dos estudantes, reconhecia a sua importância, inclusive baseando-se em programas curriculares internacionais.

Assim, a Geografia deveria seguir a perspectiva do “ensino moderno”, “do novo” para que dessa forma o aluno se sentisse interessado em estudar os fenômenos físicos e naturais que a Geografia apropriava nas suas especificidades.

Praticado assim pelo bordão da rotina, o ensino da Geografia é inútil, embrutecedor. Nulo como meio de cultura, incapaz mesmo de atuar duradouramente na memória, não faz senão oprimir, cansar e estupidificar a infância, em vez de esclarecê-la, e educá-la. Diremos, como um dos maiores sábios contemporâneos: “não se pode crer que uma descrição da terra, cuja primeira lição consiste em ensinar à criança que a terra é um esferoide achatado, e se move ao redor do sol em uma órbita elíptica, e cujo curso termina sem lhe oferecer o mínimo dado capaz de auxiliá-la a compreender a carta do estado-maior do seu país, a mais leve ideia dos fenômenos oferecido ao seus olhos pelo ribeirão que banha a aldeia ou o areal que contribui para a preparação das estradas, tenha a força de interessar e instruir. É oposto aos princípios fundamentais do ensino científico o cometimento de povoar a cabeça do menino de noções científicas, sem apelar para a observação, único recurso capaz de infundir a essas concepções firmeza e realidade” (BARBOSA, 1946, p.307).

Entendemos, então, que o autor corroborou com a crítica à Geografia clássica, especialmente quando indica que na escola o aluno poderia demonstrar desinteresse em

estudar assuntos distantes de sua realidade e em grandes quantidades, contudo, mesmo que decorassem as diferentes nomenclaturas requeridas, essas se perderiam com o passar do tempo.

A quarta série já era dedicada para o estudo mais “científico” da Geografia. Essa série era destinada ao estudo da Geografia geral, ampliando, assim, os conteúdos vistos nas séries anteriores. É a partir desta série, também, que os autores propõem incentivar os alunos o interesse pelos estudos em nível superior, ou seja, fomentar nos alunos o interesse em cursar uma universidade⁵.

Na última série do ensino secundário fundamental, Monbeig, Azevedo e Carvalho reconhecendo que como os estudantes já estavam muito próximos de entrarem na universidade, e, portanto, próximos de participarem de discussões mais profundas, de acordo com a área de estudo escolhida, deveriam se aproximar de temáticas cujos estudos iriam contribuir para torná-los cidadãos. Para dar suporte a estas discussões, bem como a compreensão da realidade, no conteúdo de Geografia para a quinta série foi proposto estudar as relações econômicas e políticas em que o Brasil e o mundo estavam envolvidos. Era importante estudar ainda as nações do mundo, partindo das relações econômicas, mas também considerando o meio físico. E após esse estudo indicava-se situar o Brasil em relação aos diferentes países.

Dessa forma, a disciplina de Geografia no ensino secundário estaria completa⁶, tendo garantido ao estudante uma formação cultural e reflexiva sobre as questões que envolvem a sociedade e o espaço, garantindo dessa forma futuros profissionais que, a partir do aspecto geográfico iriam contribuir para o melhor desenvolvimento do Brasil e da sociedade como um todo⁷.

É preciso reconhecer que nesta proposta de currículo existiu uma preocupação em dar um sentido e um valor para a Geografia escolar. Os autores, além de apontarem conteúdos e as direções que o currículo de Geografia deveria seguir, buscaram citar recursos didáticos, explicando as suas funcionalidades, conforme descrito a seguir:

⁵ Para se ter acesso ao nível superior era necessário ter cursado as cinco séries do ensino secundário mais o ensino complementar propedêutico de dois anos, que garantiriam o acesso aos cursos de Medicina, Odontologia, Engenharias, Arquitetura e o Jurídico. Sendo a Geografia requerida como disciplina obrigatória nos cursos jurídicos, de Engenharia e de Arquitetura (BRASIL, 1931).

⁶ Destacamos que a proposta em questão está vinculada com a reforma Francisco Campos, de 1931, em especial o Decreto nº19.890 de 18 de abril, que regulamentou as Diretrizes para o ensino secundário. Autores como Souza (2011), Romanelli (2010), Zotti (2006), Amaral (2008) entre outros salientam que o ensino secundário a partir dessa reforma deixou o seu caráter propedêutico, apenas como preparatório para os exames de admissão do ensino superior, e passou a ter um caráter formativo e educativo.

⁷ A respeito da questão do nacionalismo patriótico ver, especialmente, Vlach (1988).

Deverá o professor recorrer [...] ao mapa, não como obra artística, mas como processo de representação dos fatos, do mesmo modo que as projeções luminosas, desde que saiba selecionar as gravuras com prudência e comentá-las com cuidado. Enfim, poderá ler ou fazer textos que, por suas qualidades propriamente literárias, são mais susceptíveis de forçar a atenção do que simples frases banais (descrição de viagens e, mesmo, romance) (MONBEIG; AZEVEDO; CARVALHO, 1935, p. 78).

Os autores ainda recomendaram que os professores, no discernimento dos conteúdos a serem explicados durante a aula, solicitassem aos alunos que fizessem as leituras a partir dos livros didáticos adotados para tais conteúdos. Era importante também realizar aulas práticas a serem desenvolvidas ao menos uma vez na semana principalmente na quarta série. Neste contexto,

Os trabalhos práticos consistiam essencialmente em leituras de cartas topográficas: primeiramente, os alunos procurarão se habituar a ler um mapa como si fossem turistas, isto é limitar-se-ão a reconhecer os sinais convencionais e a se orientar; em seguida, deverão saber encontrar no mapa os traços essenciais da Geografia física (natureza do solo, relevo e suas formulas, vegetação) e da Geografia humana (‘‘Habitat’’, produções, vias de comunicação) (MONBEIG; AZEVEDO; CARVALHO, 1935, p. 80).

Além das leituras topográficas, os autores mencionavam que era importante ler alguns boletins meteorológicos, com a explicação de bases estatísticas, com a construção e comentários dos gráficos. Era também proposto que os professores organizassem uma excursão para concretizar os estudos realizados em sala de aula. Os autores também sustentaram a importância de os alunos matriculados nos dois últimos anos praticarem a oratória, encarregando-os de uma exposição oral, resumindo capítulos de livros ou artigos científicos que os professores recomendassem.

Necessidade de ‘‘renovação’’ do ensino de Geografia, a partir da década de 1930

Conforme destacamos, a criação e a evolução do currículo não se dão de maneira eventual. Mesmo sendo um processo de construção social, ele não é acidental, ou seja, está ligado diretamente com as relações sociais, com o contexto político e educacional de uma época.

Mendonça e colaboradores (2013) nos ajudam a compreender que o papel do professor da época transcendia os deveres em sala de aula. Se até o primeiro terço do século XX não existiam professores com formação específica para atuar nas escolas secundárias, a criação das Faculdades de Filosofia Ciências e Letras contribuiu na tentativa de mudar este cenário.

Além da falta de professores habilitados na área, também o *status* que a Geografia escolar e seu currículo tiveram dentro da escola brasileira foi fragmentado até então. Desse modo,

[...] durante muito tempo, as matérias apresentadas sob a denominação de Geografia eram bastante diversificadas, não apresentando mesmo um conteúdo unitário. Além disso, enfatizamos que este conhecimento, apesar de suas origens tão remotas, encontrou-se por muito tempo disperso (ROCHA, 1994, p. 61).

Os conteúdos da disciplina eram, portanto, diluídos em diferentes disciplinas, praticados mediante a literatura, aulas de linguagem, contos, etc. Assim, existiam conteúdos relacionados à ciência geográfica, mas não propriamente sequenciados e sistematizados numa ordem didática, o que predispunha o professor e o aluno ao estudo mnemônico.

Albuquerque (2011) destaca que esta é uma das principais características da Geografia clássica, que é justamente o seu caráter mnemônico, de decorar as nomenclaturas, restringindo o saber apenas à memória do aluno. Assim, os aspectos descritivos e quantitativos se concretizavam nos estudos geográficos em sala de aula, ao passo que era considerada desestimulante para os estudantes, não era reconhecida a importância de se compreender as características e dinâmicas da relação entre o homem e o meio.

Como sabemos, na década de 1930, com as mudanças sociais e econômicas que o Brasil passava, as relações pedagógicas também se moldavam para atender às necessidades de uma ascendente economia industrial. A burguesia emergente, bem como as classes mais pobres careciam de uma formação educacional, ora para garantir um *status* social, ora para se adaptar ao novo sistema produtivo brasileiro.

Podemos concluir que a proposta de Monbeig, Azevedo e Carvalho contribuiu para a organização do currículo de Geografia para a escola brasileira ao introduzir elementos do “novo” contexto educacional e da nascente Geografia brasileira, envolvendo a revolução coperniana do processo de ensino-aprendizagem, no que se refere à criança como centro.

No entanto, ainda temos que compreender melhor o passado recente para auxiliar na leitura de problemas que enfrentamos até os dias de hoje com relação ao currículo de Geografia e seu papel na manutenção ou superação do *status quo*.

Considerações finais

As características do currículo de Geografia na década de 1930 permitem compreender determinadas formas de ordenação do preparo científico do professor e sua prática educativa. O seletivo grupo de geógrafos da USP fomentou a iniciativa de elaborar um currículo atrelado à nova ordem pedagógica da época, cujas bases propunham uma revolução coperniana no que se refere ao aluno e à sua aprendizagem.

Certamente a proposta de currículo aqui apresentada se tornou uma matriz de currículo caracterizada pela orientação escolanovista, entre o otimismo pedagógico e o patriotismo nacionalista, que teve inúmeras variáveis cujas versões é preciso ainda investigar para compreendermos os problemas do presente.

Referências

AGUAYO, Alfredo Miguel. *Didática da escola nova*. 8. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1952.

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins. Dois momentos na história da Geografia escolar: a Geografia clássica e as contribuições de Delgado de Carvalho. *Revista Brasileira Educação em Geografia*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 19-51, jul./dez., 2011.

ALEGRE, Marcos. Os setenta anos da AGB: 1934-2004. *Revista terra livre*, São Paulo v. 1, n.22. p. 213-247, 2006.

AMARAL, Giana Lange do. O Ensino secundário laico e católico no RS, nas primeiras décadas do século XX: apontamentos sobre os ginásios Pelotense e Gonzaga. *História da Educação*, Pelotas, v. 12 n. 26, set/dez. 2008. p.119-139.

BARBOSA, Rui. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da educação pública. In: *Obras Completas de Rui Barbosa*. V. X, Tomo II. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1946.

BRASIL. *Decreto n.º 19.890, de 18 de abril de 1931*. Lei Francisco Campos. Dispõe sobre a organização do ensino secundário.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo, Editora da UNESP (FEU), 1999.

CORRÊA, Suzie Meire. *Mulheres geógrafas: as pioneiras do departamento de Geografia da USP*. 2017. 61 f. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade de São Paulo. São Paulo. 2017.

DEWEY, John. Pode a educação participar na reconstrução social? *Currículo sem fronteira*, v.1, n.2, p. 189-193, jul./dez.2001. (Texto originalmente publicado em *The social frontier - A journal of educational criticism and reconstruction*, vol. 1, n. 1, p. 11 -12, out.1934. Tradução de João M. Paraskeva e Luís Armando Gandin).

FOULQUIÉ, Paul. *As escolas novas*. Tradução de Luiz Damasco Penna. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1952.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n 135, p. 241-252, maio./ago. 2007.

LIRA, Larissa Alves de. Pierre Monbeig e a Geo-história do Brasil. *História, Ciências, Saúde Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 26, n.2, p.649-656, abr./jun. 2019.

MELLO, Márcia Cristina de Oliveira. Os manuais de ensino de Geografia produzidos no primeiro terço do século XX: fontes e objetos de estudo. *Revista Brasileira de Educação Geográfica*, v. 4, p.146 - 159, 2014.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. et al. A criação do colégio de Pedro II e seu impacto na constituição do magistério público secundário no Brasil. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 985-1000, out./dez. 2013.

MONARCHA, Carlos. *A reinvenção da cidade e da multidão: dimensões da modernidade brasileira – a Escola Nova*. São Paulo: Autores Associados, 1989.

MONBEIG, Pierre; AZEVEDO, Aroldo de; CARVALHO, Maria Conceição Vicente de. O ensino secundário da Geografia. *Geografia*, São Paulo, ano 1, n. 4, p. 77-83, 1935.

PEREHOUSKEI, Nestor Alexandre; RIGON, Osmar. Os estudos geográficos na perspectiva de Pierre Monbeig. *Percurso*, Marina, v. 2, n. 1, p. 155-168, 2010.

ROCHA, Genylton Odilo Rêgo. *A trajetória da disciplina Geografia no currículo escola brasileiro. (1837-1942)*. 1994. 147 f. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1994.

_____. Delgado de Carvalho e a orientação moderna do ensino da Geografia escolar brasileira. *Terra Brasilis – Revista de História do Pensamento Geográfico*, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p.83-109, 2000.

_____. Por uma Geografia moderna na sala de aula: Rui Barbosa e Delgado de Carvalho e a renovação do ensino de Geografia no Brasil. *Mercator – Revista de Geografia da UFC*, Fortaleza, v. 8, n. 15, 2009.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil 1930-73*. 36.ed. Petrópolis; Vozes, 2010.

SANTOS, Fátima Aparecida dos. *A Escola Nova e as prescrições destinadas ao ensino da disciplina de Geografia da escola primária em São Paulo no início do século XX*. 2005. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2005.

SANTOS, Laudénides P. A relação da Geografia e o conhecimento cotidiano vivido no Lugar. *Geografia Ensino & Pesquisa*, v. 16, n. 3, p. 107-122, set./dez. 2012.

SCHERZINGER, Patrick; LOPES, Carlos José Arruda. *História do pensamento geográfico II: pensadores da Geografia brasileira*. Aroldo de Azevedo. Disponível em: <http://hpgii-ufv.blogspot.com/p/aroldo-de-azevedo.html>. Acesso em 22/11/2019.

SOUZA, Suely Cristina Silva. *Uma história da disciplina matemática no Atheneu Sergipense durante a ação da reforma Francisco Campos (1938-1943)*. 2011. 252f. Universidade Federal de Sergipe, 2011.

VLACH, Vânia Rubia Farias. *A propósito do ensino de Geografia: em questão, o nacionalismo patriótico*. 1988. 206 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

ZANATTA, Beatriz Aparecida. O legado de Pestalozzi, Herbart e Dewey para as práticas pedagógicas escolares. *Teoria e prática da Educação*, v. 15, n. 1, p. 105-112, jan./abr. 2012.

ZOTTI, Solange Aparecida. O ensino secundário nas reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema: um olhar sobre a organização do currículo escolar. In: *CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO*, 4., 2006, Goiânia. *Anais...* Goiânia, 2006. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo01/Solange%20Aparecida%20Zotti%20-%20Texto.pdf>>. Acesso em 22/11/2019.

Márcia Cristina de Oliveira Mello

Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de Jacarezinho (1995), mestrado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2003), doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2007) e doutorado em Sanduiche pela Universidade de Lisboa (2006). Professora assistente da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Câmpus de Ourinhos. Líder do "Núcleo de pesquisa em ensino de Geografia". Membro do Grupo de Pesquisa História da Educação e do Ensino de Língua e Literatura no Brasil.

Endereço: Rua Manoel da Silva Mano, 670, Ourinhos/SP, Brasil - CEP 19906-510
E-mail: marcia.mello@unesp.br

João Luiz Cuani Junior

Graduando em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Bolsista de Iniciação Científica da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

Endereço: Rua doze, 177, Parque Flamengo, Guarulhos/SP, Brasil – CEP 07134655
E-mail: jcuanijr1998@gmail.com

Recebido para publicação em 11 de dezembro de 2019.

Aprovado para publicação em 15 de maio de 2020.

Publicado em 26 de maio de 2020.