

Concepções de Ensino de Geografia na Reforma Curricular de 1951: Por uma Compreensão para Paz

Concepts of Geography Teaching in the 1951' Curriculum Reform:
Towards an International Understanding for Peace

Concepciones de la enseñanza de la Geografía en la Reforma Curricular de 1951: Por una Comprensión para la Paz

Halferd Carlos Ribeiro Junior 

Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, SC, Brasil
halferd.junior@uffs.edu.br

Martha Hemília da Silva Bispo 

Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, SC, Brasil
martha.hsb@gmail.com

Recebido em 04 de novembro de 2021

Aprovado em 27 de maio de 2022

Publicado em 22 de agosto de 2023

RESUMO

Com o fim da Segunda Guerra Mundial inicia-se os debates em nível internacional para a construção de reflexões e proposições para o fortalecimento de uma cultura de paz e solidariedade entre as nações; após a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) a UNESCO assumiu o papel de liderar esse debate, a fim de criar estratégias no âmbito da ciência, da cultura e da educação para a consolidação dessa iniciativa. No Brasil, com o fim do Estado Novo (1945), instaura-se o processo para a reconstrução da democracia no país, com desdobramentos para o sistema de ensino. Diante desse cenário, esse artigo tem como objetivo analisar a Reforma Curricular Simões Filhos de 1951, em especial as implicações para o ensino de Geografia, buscando identificar seus princípios e concepções. Para tanto, realizamos um cotejamento com as perspectivas presentes na Reforma Gustavo Capanema de 1942 com a Reforma Curricular Simões Filho de 1951. Argumentamos que a reforma curricular de 1951 buscava atender as recomendações da UNESCO, compreendemos que as orientações metodológicas apresentaram reflexões que tinham como princípio subsidiar um ensino de Geografia para a democracia, para solidariedade entre as nações e para a paz.

Palavras-chave: Reforma Curricular; Ensino de Geografia; UNESCO.

ABSTRACT

With the end of World War II, debates at the international level begin to build reflections and proposals for the strengthening of a culture of peace and solidarity among nations; after the Universal Declaration of Human Rights (1948), UNESCO assumed the role of leading this debate, in order to create strategies in the field of science, culture and education for the consolidation of this initiative. In Brazil, with the end of the Estado Novo (1945), the process for the reconstruction of democracy in the country was established, with consequences for the education system. Given this scenario, this article aims to analyze the SimõesFilhos Curriculum Reform of 1951, in particular its implications for the teaching of Geography, seeking to identify its principles and conceptions. Therefore, we compared the perspectives present in the Gustavo Capanema Reform of 1942 with the SimõesFilho Curriculum Reform of 1951. We argue that the 1951 curriculum reform sought to meet UNESCO's recommendations, we understand that the methodological guidelines presented reflections that had as a principle subsidize a teaching of geography for democracy, for solidarity among nations and for peace.

Keywords: Curriculum Reform; Teaching Geography; UNESCO.

RESUMEN

Con el fin de la Segunda Guerra Mundial se iniciaron debates a nivel internacional para la construcción de reflexiones y propuestas para el fortalecimiento de una cultura de paz y solidaridad entre las naciones; luego de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), la UNESCO asumió el rol de conducir este debate, con el fin de generar estrategias en los campos de la ciencia, la cultura y la educación para consolidar esta iniciativa. En Brasil, con el fin del Estado Novo (1945), se instauró el proceso de reconstrucción de la democracia en el país, con consecuencias para el sistema educativo. Ante ese escenario, este artículo tiene como objetivo analizar la Reforma Curricular Simões Filhos de 1951, en particular las implicaciones para la enseñanza de la Geografía, buscando identificar sus principios y concepciones. Para ello, comparamos las perspectivas presentes en la Reforma Gustavo Capanema de 1942 con la Reforma Curricular Simões Filho de 1951. Argumentamos que la reforma curricular de 1951 buscó atender las recomendaciones de la UNESCO, entendemos que las orientaciones metodológicas presentaron reflexiones que como principio subsidiar una enseñanza de Geografía para la democracia, para la solidaridad entre las naciones y para la paz.

Palabras clave: Reforma Curricular; Enseñanza de la Geografía; UNESCO.

Existe atualmente uma economia política mundial que não dá espaço para reivindicações bélicas e uma nova cultura das relações humanas. Assim como a maioria das culturas que conhecemos foi transfundida pelo espírito guerreiro, essa

Introdução

Na década de 1950, o mundo vivenciava o pós-guerra e a urgência de construção de uma nova cultura política; diante disso, a UNESCO realizou um conjunto de ações que propunha alterações nos sistemas de ensino, nos programas curriculares e nos livros didáticos, visando à diminuição do patriotismo, a tolerância à diversidade cultural, necessários à criação de uma sociedade mais solidária e democrática.

Segundo Pizzato (2001), na década de 1950, o Brasil passava por um processo de modernização que tinha como ideal a sociedade urbana e industrial, preterindo o modelo agroexportador. Para execução desse projeto, era necessário criar as condições para que o país pudesse estar inserido nessa nova dinâmica do capital. A educação estava no centro desse debate, nesse sentido, a reforma curricular tornou-se peça fundamental, transformando a escola que era voltada para a formação moral e patriótica do cidadão, para a preparação do cidadão para o mundo do trabalho.

De acordo com Spósito (1984, p.15), “As mudanças legais eram inevitáveis, pois representavam o reconhecimento formal de modificações no comportamento social na área da educação”. A reforma curricular era uma alternativa mais imediata para implementação de novos princípios para o sistema de ensino herdado do Estado Novo, pois o debate para a construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, aprovada em 1961, estava bastante acalorado e marcados por posições distintas no congresso. Desse modo nos indagamos: por que o debate sobre currículo se tornou tão intenso, justamente, no momento em que as camadas médias e populares passam a ter mais acesso ao Ensino Secundário?

Para responder essa indagação, consideramos relevante considerar a argumentação de Martins (2017, p. 59), “[...] devemos decompor e recompor o processo de fabricação dos currículos, de forma que venham à tona distintas opções e interesses, por vezes, igualmente distintos e em disputa [...]”. Essa reflexão está na base da fundamentação teórica e metodológica desse estudo, pois a partir desse

entendimento buscamos identificar quais foram os grupos envolvidos, quais eram os debates e quais foram as repercussões para o ensino de Geografia. Nesse artigo, apresentamos os resultados de uma pesquisa em que cotejou a Reforma Gustavo Capanema de 1942 e a Reforma Simões Filho de 1951, discorrendo sobre as transformações propostas e concepções para o ensino de Geografia.

Redemocratização e Educação no Brasil

Segundo Delgado (2011), o ano de 1945, no Brasil e no mundo, foi marcado por uma série de acontecimentos, que aceleraram o ritmo da História. Até então, o Brasil, vivenciava o período denominado: Estado Novo, regime político instaurado por Getúlio Vargas em 10 de novembro de 1937, caracterizado pela centralização do poder, nacionalismo e por seu autoritarismo. O autor afirma que a transição do regime autoritário para a ordem democrática, foi angariada pelo “clamor mundial por democracia” que vigorava ao final da Segunda Guerra Mundial.

O resultado da Segunda Guerra Mundial repercutiu no destino dos países que estavam alinhados com aqueles que saíram vencedores. Nesse sentido, a mudança de regime político e de planos de desenvolvimento econômico para o Brasil servia aos interesses dos países vitoriosos. Então Getúlio Vargas, vende uma imagem, de democrático, que foi estrategicamente construída, no entanto se manteve articulado com as ideias conservadoras e inicia o processo de abertura do processo eleitoral e dos partidos políticos (DELGADO, 2011). Em pouco tempo, surgiram cerca de doze agremiações partidárias. Existiam três agremiações partidárias que dominavam o cenário político nacional, a UDN, o PSD e o PTB. Dessas agremiações partidárias surgiriam a maioria dos candidatos à presidência da República.

As eleições de 1945 contaram com a candidatura do general Eurico Gaspar Dutra, do interior do governo Vargas e representante da coligação PSD-PTB, em oposição, Eduardo Gomes, apoiado pela UDN e Ildo Fiúza, pelo Partido Comunista Brasileiro (PCB). Eleito graças às bases políticas formadas por Getúlio Vargas, Eurico Dutra foi o primeiro presidente eleito pelo voto direto após o Estado Novo. Empossado em 1946, ele vivenciou tensões e problemas. Já Getúlio Vargas foi eleito senador pelo estado do Rio Grande do Sul pelo PSD, e como argumentou

Fausto (2011, p. 220), “[...] foi um dos grandes vencedores das eleições de 1945 [...]”, pois “[...] as manobras para a sucessão presidencial começaram antes de Dutra completar a metade de seu mandato” (FAUSTO, 2011, p. 223). Por sua vez, Skidmore (1969) apontou que Getúlio Vargas costurou seu retorno ao poder desde 1947, onde começou a se articular na política para angariar votos e pessoas ao seu lado.

Para Skidmore (1969), nesse momento Vargas personificava um novo estilo político, misturando discrição, magnanimidade e tato, ele gradualmente conseguiu ir mudando sua imagem de Vargas ditador para a de Vargas democrata. Uma imagem “alinhada” aos novos princípios que eram construídos no Brasil e no mundo do pós-guerra. Em seus discursos afirmava que estava surgindo “[...] a democracia dos trabalhadores” e dizia “lutei e lutarei, enquanto tiver alento, contra os empedernidos e míopes apóstolos da involução, os apologistas da estagnação e do marasmo [...]” (SKIDMORE, 1969, p. 107). Todavia, esses discursos eram super inflamados em defesa da democracia e da população mais pobre, fazendo com que esses acreditassem nesses novos valores e que suas demandas seriam atendidas. Em seu novo papel de político democrático, Vargas necessitava de um partido e os seus esforços iniciais dirigiram-se à organização do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), que havia sido fundado sob sua inspiração e liderança em 1945 (SKIDMORE, 1969).

No entanto, “[...] enquanto trabalhava para dinamizar este novo partido, Vargas cuidou de não esquecer os seus velhos contatos [...]” (SKIDMORE, 1969, p. 103). De acordo com Skidmore (1969) “[...] a estratégia de Vargas era clara: manter a lealdade dos tradicionais caciques políticos do interior, através do PSD, ao mesmo tempo em que conseguia força eleitoral por meio do PTB” (SKIDMORE, 1969, p. 103). A eleição de 1950 teve como candidatos o Brigadeiro Eduardo Gomes, pela UDN (União Democrática Nacional), Getúlio Vargas, pelo PTB (Partido Trabalhista Brasileiro), e Cristiano Machado, pelo PSD (Partido Social Democrático).

Em 03 de outubro de 1950, Getúlio Vargas saiu vitorioso, obtendo 48,7% dos votos, a UDN de Gomes, em segundo lugar com 29,7% dos votos e o PSD de Machado, com 21,5%. Segundo Skidmore (1969, p. 108) “[...] um belo resultado da estratégia eleitoral de Vargas. Essa estratégia vitoriosa assinalou, entretanto, um

grande número de débitos eleitorais”. Assim sendo, em 31 de janeiro de 1951, começava uma nova era de Vargas. O então presidente escolheu um ministério que refletia as diversas alianças da sua campanha eleitoral.

6

O PSD saiu ganhando na disputa dos ministérios. Recebeu os ministérios da Fazenda, Relações Exteriores, Justiça, Educação e Saúde. O PTB ficou com um ministério apenas, o do Trabalho [...] O PSP, de Ademar Barros recebeu o Ministério da Viação e Obras Públicas (SKIDMORE, 1969, p.110).

Percebemos que as forças políticas tradicionais, representadas pelo PSD, estavam com a maioria das pastas, e especialmente a da Educação. O que denota que o posicionamento de Vargas, estava ainda muito articulado com as velhas oligarquias conservadoras. Nesse cenário político, Vargas governou. Conforme Fausto (2011), Vargas era forçado a governar em um mar de correntes contraditórias, com algumas forças políticas mais conservadoras e outras com ideais mais modernos. Aqui, cabe destacar que é dessa trama estratégica e de diferentes atores políticos que surgiria as normativas no âmbito educacional.

O Brasil que Vargas encontrou em 1951, era bem diferente daquele em que deixou o poder, em 1945, apesar de haver a continuidade de muitos dos dirigentes políticos do período em que Vargas governou. A passagem de país agrário-exportador para urbano-industrial fez solicitações à escola.

[...] enquanto perdurou a economia exportadora agrícola, com base em fatores arcaicos de produção, a escola não foi chamada a exercer papel importante na formação de quadros e qualificação de recursos humanos, permanecendo como agente de educação para o ócio ou de preparação para as carreiras liberais (ROMANELLI, 2010, p. 58).

Dessa forma, a escola secundária era direcionada a formação das elites, e restrita a um pequeno grupo no Brasil, ou seja, era uma escola que tinha como característica um ensino de caráter moral, patriótico, beletrista. Porém, Romanelli (2010) salienta que as transformações nas relações de produção e a ampliação de uma população urbana, fizeram com que houvesse a necessidade de se eliminar o analfabetismo e de se qualificar para o trabalho. Essa nova situação do Brasil fazia nascer novas aspirações sociais, relacionadas à educação. Na medida em que houve um deslocamento crescente dos setores econômicos primários (agricultura, pecuária, mineração) para as manufaturas e atividades industriais e o crescimento

das ocupações terciárias (administração, transportes e serviços em geral), a leitura e a escrita são reconhecidas como úteis e benéficas, e a demanda social de ensino se eleva, ao mesmo tempo em que maiores recursos, advindos de maior produção, possibilitam maior e mais diferenciada oferta escolar.

Portanto, quando tínhamos uma situação de predominância do setor agrícola na nossa economia, relacionadas a formas de produção rudimentares, e baixa urbanização, existia baixa procura à escola. Diferentemente do momento em que vivenciávamos, na década de 50, em que havia o crescimento urbano e da classe operária e, esta via na escola uma forma de ascender socialmente, e diante disso, as pressões sociais por educação aumentavam.

Para Spósito (1984), o acesso à escola pelas classes populares foi conquistado devido a uma série de movimentos de bairro, além de mobilizações com a imprensa, para pressionar os representantes políticos pela expansão de estabelecimentos de ensino e vagas. A autora argumenta que mediante às pressões populares ocorreu uma expansão indiscriminada de escolas secundárias e, conseqüentemente a expansão do público escolar, reconhecendo que essa expansão encontrava repercussão favorável na esfera política de estilo populista.

E é justo nesse momento, de significativo aumento do público escolar pelas classes populares, que os debates em torno do currículo se tornaram mais fortes. Os debates transitavam em torno da natureza do ensino secundário, “[...] formação das elites ou para o mercado de trabalho? Currículo humanista ou científico?” (RIBEIRO JUNIOR e MARTINS, 2018, p. 05).

A Reforma Curricular de 1951

Pensando em questões relacionadas ao currículo, Silva (1999) problematiza afirmando que a cada modelo de ser humano que se deseja construir terá um tipo de currículo pensado, pois na medida em que o currículo deduz o tipo de conhecimento considerado importante, resultará no tipo de pessoa que considera ideal, ou seja, “[...] a cada “modelo” de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo” (SILVA, 1999, p.15); desse modo, o currículo não é apenas conhecimento, é antes de tudo uma questão de identidade. No curso dessa corrida

que é o currículo, acabamos por nos tornar o que somos. Mas para atingir tal subjetividade, é realizada uma seleção de conhecimentos considerados ideais, por isso também estão imbricadas nesse processo de construção do currículo, as relações de poder, pois “[...] selecionar é uma questão de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas escolhas, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder” (SILVA, 1999, p.16).

Seguindo a argumentação de Silva (1999), ao analisarmos determinado currículo devemos nos perguntar: por que esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? Por que privilegiar um tipo de identidade e não outro? Quais são as relações de poder envolvidas no processo de seleção que resultou nesse currículo particular? Assim sendo, o currículo se torna um território disputado, contestado. Nesse sentido Goodson (1997) destaca: “o currículo escrito é o testemunho público e visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas escolares” (p. 21).

Em seus estudos Romanelli (2010) ressaltou que este debate surge muito em função da educação escolar ter estado nas mãos dos grupos católicos e escolas particulares, desde o Brasil Colônia até o início da década de 30, onde o ensino era enciclopédico e direcionado às elites e, a partir do momento em que o Estado é o maior agente regulador da educação, desde a criação do Ministério da Educação e Saúde, em 1930, e passou a construir o currículo, diversos grupos sociais disputaram espaço nas discussões sobre o processo de reorganização educacional, a fim de demonstrarem seus interesses e princípios, principalmente os grupos citados, que tinham interesse em manter um ensino erudito, enciclopédico, tendo como público as elites. Foi um período de debates acalorados, de fato. Além do grupo católico e das escolas particulares, é necessário salientar a importância que teve o Colégio Pedro II nessa discussão.

O Colégio Pedro II era uma instituição pública de ensino que foi responsável pela formação de grandes nomes e profissionais, como presidentes da República, advogados, bacharéis. Outro aspecto importante, é que até o início da década de 1930, o Colégio Pedro II tinha a prerrogativa de elaborar os seus programas

curriculares e de ser modelo para outras instituições de ensino. No entanto, com a criação do Ministério da Educação e Saúde, esse papel ficou sob a responsabilidade do Estado e com o reavivamento das discussões curriculares na década de 1950, o Colégio Pedro II manifestou descontentamento pela perda dessa prerrogativa que gozava desde a sua fundação em 1837.

Segundo Ribeiro Junior e Martins (2018), essa insatisfação foi manifestada através de ofício datado de abril de 1951 pelo presidente da Congregação do Colégio Pedro II, o professor Vandick Londres da Nóbrega. Poucos dias depois o professor catedrático de história, Roberto Bandeira Accioli, foi nomeado para o Conselho Nacional de Educação e também, Nelson Romero, catedrático de filosofia, para o cargo de Diretor Nacional do Ensino Secundário.

O Conselho Nacional de Educação seria o responsável pela elaboração dos programas de história, por isso destacavam a importância da nomeação de Accioli, enquanto Romero seria o gestor para implantação da política do governo para o ensino secundário. Desse modo reiteravam representantes do colégio nos mais altos escalões de produção da reforma curricular e sua implantação no âmbito do ensino secundário (RIBEIRO JUNIOR e MARTINS, 2018, p. 07).

Diante do cargo que ocupava, Nelson Romero, em seu parecer de 03 de maio de 1951, solicitou ao Ministro da Educação que fosse concedida autonomia didática para a Congregação do Colégio Pedro II, visto que havia professores catedráticos que poderiam propor as novas orientações curriculares (RIBEIRO JUNIOR e MARTINS, 2018). Assim sendo, então o Ministro da Educação Ernesto Simões Filho, através da portaria ministerial nº 614, de 10 de maio de 1951, concedeu aos professores catedráticos do Colégio Pedro II a prerrogativa para elaboração de reforma curricular das disciplinas do ensino secundário, no entanto, cabendo ao Ministério da Educação expedir a portaria dessa reforma.

Apesar de o Colégio ter a prerrogativa de elaborar os programas, conforme as orientações gerais do Ministério, Ribeiro Junior e Martins (2018) destacam que a discussão em torno da reorganização curricular prosseguiu acalorada, foram realizados congressos, seminários, publicações em jornais e revistas, colocando em discussão o currículo que seria proposto. A lei vigente relacionada à educação, ainda era do período do Estado Novo, a Reforma Gustavo Capanema de 1942. No

entanto, por meio da Constituição Brasileira promulgada em 1946, e a Reforma Curricular Simões Filho de 1951, provocaram modificações na Reforma Capanema, instituindo novos programas de ensino, novas orientações metodológicas e com isso, colocando em pauta novas visões de mundo.

Segundo Souza (2009, p. 83),

Não por acaso, a questão do humanismo esteve no cerne dos debates culturais e educacionais dos anos 40 e 50 do século XX. A catástrofe humana representada pela Segunda Guerra Mundial, o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e as transformações econômicas e sociais em curso no Ocidente punham em questão os princípios gerais sobre os quais estavam alicerçadas as sociedades até então. O humanismo foi retomado por diferentes grupos sociais e compôs as práticas discursivas de diversas tendências na busca de interpretações do presente.

Portanto, a Reforma Curricular Simões Filho de 1951 foi produzida em diálogo com os princípios apontados por Souza (2009) acerca do humanismo, no embate para a construção de uma cultura de solidariedade entre as nações e de consolidação da paz. Diante disso, nos indagamos se houve reverberações desse debate para a configuração da proposta curricular para o ensino de Geografia no bojo dessa reforma curricular.

O Ensino de Geografia em Debate

De acordo com Melo, Vlach e Sampaio (2006), a Geografia enquanto disciplina escolar remonta à fundação do Estado-Nação alemão, e posteriormente do Estado-Nação francês. Conforme os autores:

No início do século XIX europeu, quando a Prússia almejava fundar o Estado-Nação alemão, o governo instituiu a formação básica para todos, com a exigência de aprenderem a língua nacional, a história e a Geografia na perspectiva do “amor à pátria”. Carregada de uma função patriótica, a Geografia foi também institucionalizada na França após 1870, quando ficou comprovado que a Alemanha ganhou a guerra franco-prussiana porque seus soldados sabiam mais sobre o território disputado [...] a Geografia “serviu” primeiro para a guerra e conseqüentemente para preparar soldados. Assim, a Geografia começou a ser ensinada na escola porque era útil à classe dominante naquele momento histórico. (MELO, VLACH, SAMPAIO, 2006, p. 02).

Nesse sentido, o ensino de Geografia na Alemanha e na França foi

importante para o desenvolvimento do sentimento patriótico e como estratégia para a guerra, na medida que o conhecimento do espaço geográfico era considerado uma habilidade fundamental para o bom soldado, portanto serviria aos objetivos do Estado-Nação, e provavelmente aos interesses da classe dominante. No Brasil, o ensino da Geografia também esteve carregado de uma função patriótica e sua institucionalização, estava atrelada a essa dinâmica de valorização do país através de imagens de enaltecimento, buscando criar laços de respeito e amor à pátria.

Em virtude dos argumentos que apresentamos acerca da Reforma Curricular de 1951, indagamos o papel do Colégio Pedro II e os debates do período para o ensino de Geografia. Segundo Melo, Vlach e Sampaio (2006), no Brasil a institucionalização do ensino de Geografia ocorreu em 1837, com a fundação do Colégio Pedro II. A Geografia era considerada fundamental para a formação dos bacharéis em letras, título concedido pelo Colégio Pedro II aos alunos que se formavam em seu ensino secundário, em que estudavam latim, grego, francês, alemão, inglês, além de disciplinas de História, Filosofia. Essa formação humanística, junto com o ensino da Geografia, era considerada fundamental para a formação dos políticos, intelectuais e burocratas do Brasil.

[...] considerada um saber essencial na formação dos bacharéis, futuros intelectuais e administradores do país, sendo assim ganha o status de matéria quando passa a ser estudada em "aulas" preparatórias para a admissão nas faculdades de Direito. [...] E aparece pela primeira vez como componente do "Programa" de conteúdo do Colégio Pedro II (MELO; VLACH; SAMPAIO, 2006, p. 03).

Neste ponto, ainda é importante dialogar com as reflexões de Goodson (2013), a presença da Geografia no Programa Curricular do Colégio Pedro II indica o lugar de prestígio e importância social dessa disciplina no interior do projeto de formação de bacharéis e consequentemente das lideranças políticas, intelectuais e burocratas do país; ainda indica e confirma o seu status de disciplina escolar, pressupõe a manutenção e formação de cargos para geógrafos (ou profissionais de áreas afins), a criação de uma proposta de ensino, a produção e circulação de livros didáticos com conteúdo geográfico.

O Colégio Pedro II foi fundado com a intenção de copiar os Liceus franceses, e a Geografia vai ser incorporada na grade de matérias porque ela fazia parte das matérias escolares já consolidadas no Programa Escolar francês. A obrigatoriedade do Ensino da Geografia, de certa forma imposta

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644468384>

pelo Colégio Pedro II, foi um salto na "carreira" escolar da Geografia, que passou a fazer parte dos programas de todas as reformas educacionais posteriores. Formalmente incorporada à Escola no Brasil a partir da fundação do Colégio Pedro II (1837), a Geografia passou a ser ensinada nas escolas secundárias do país (MELO; VLACH; SAMPAIO, 2006, p. 03).

Segundo Pizzato (2001), nesse momento, o ensino de Geografia caracterizava-se pela descrição de lugares, memorização de diversas informações, a exaltação da natureza, e o desejo de consolidação do amor à pátria.

O nítido feitio de formação geral que tinha o currículo do curso secundário no Brasil até os anos 30 definia, por sua vez, a finalidade da Geografia de fornecer informações genéricas, quase enciclopédicas, e muitas vezes apresentando muito mais a Geografia da França do que a brasileira (PIZZATO, 2001, p. 108).

Nessa perspectiva, a Geografia estava a favor da criação de um sentimento de valorização e defesa do território da nação, na medida em que seu ensino era pautado nas descrições físicas, desenvolvido de forma acrítica, pois não favorecia a compreensão das relações sociais no espaço geográfico, transformações e contradições. Assim, concordamos com Fernandes (2000) ao afirmar que característica principal era a memorização de inúmeras informações e seu distanciamento da realidade, traduzindo-se numa Geografia acrítica.

Desse modo, mais uma vez, enfatizamos o ensino de Geografia voltado para o desenvolvimento do patriotismo. Para Romanelli (2010), esta forma de ensinar e aprender estava em consonância com os interesses do público da escola do período, também ao modelo econômico do país: a uma minoria, correspondente à elite brasileira, voltada às atividades agrárias.

As atividades de produção não exigiam preparo, quer do ponto de vista de sua administração, quer do ponto de vista da mão de obra. O ensino, assim, foi conservado à margem, sem utilidade prática visível para uma economia fundada na agricultura rudimentar [...]. Podia, portanto, servir tão somente à ilustração de alguns espíritos ociosos (ROMANELLI, 2010, p. 34).

No entanto, esse modelo de ensino da Geografia começou a ser questionado a partir do momento em que se passou a olhar a Geografia como ciência. Para Pinheiro (2003), isso pode estar relacionado a década de 1930 como um marcador para o ensino em geral, e neste caso, para a Geografia enquanto ciência e para o ensino de Geografia no Brasil. Visto que, foi a partir desse momento que alguns postulados começaram a ser colocados em xeque. Pizzato (2001) corrobora com

essa argumentação, ao afirmar que na década de 1930, iniciou-se debates para a renovação do ensino de Geografia.

Para a Geografia escolar brasileira o período [...] é significativo em termos de renovação, pois começa a se firmar uma orientação moderna no ensino da Geografia escolar, introduzindo profundas transformações em termos de finalidades e metodologias. O embate dá-se entre professores de tendência conservadora, que defendiam uma concepção clássica, ensinada de forma descritiva e mnemônica, e de outro lado, os professores que defendiam a renovação do ensino em termos de metodologias e conteúdos (PIZZATO, 2001, p. 108).

Embora, não haja dúvidas que o debate tenha sido colocado em pauta nos anos 1930, evidenciando a polarização entre a frente católica e os pioneiros nas proposituras e reflexões sobre o sistema de ensino, seleção de conteúdos e estratégias metodológicas. No entanto, é importante ponderar que a frente católica ocupou os principais postos da administração federal do sistema de ensino, conseguindo, assim, colocar na legislação de ensino os seus princípios fundamentais. No entanto, os pioneiros ganharam espaço no poder no sistema de ensino com o fim do Estado Novo, em que defendiam a valorização e ampliação das escolas públicas, laica e para todos, princípios que estavam em consonância com os debates que seriam promovidos pela UNESCO (MAIO, 1999).

Para Pinheiro (2003), a perspectiva da Geografia escolar que vigorou durante os anos 1930 pode ser classificada como uma Geografia Tradicional, em que a ênfase é dada aos elementos físicos do espaço geográfico utilizando a descrição como procedimento. Segundo o pesquisador, esta forma de ensinar Geografia ignora os inúmeros problemas sociais do mundo circundante, privilegiando situações gerais e abstratas. De acordo com Romanelli (2010), esta forma de ensinar e aprender estavam em consonância com as expectativas do público alvo da escola e perdurou por muito tempo, tendo bastante destaque na Reforma Gustavo Capanema de 1942.

O que constitui o caráter específico do ensino secundário é a sua função de formar nos adolescentes uma sólida cultura geral, marcada pelo cultivo a um tempo das humanidades antigas e das humanidades modernas, e bem assim, de nêles acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística [...] É que o ensino secundário se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644468384>

responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo. Ele deve ser, por isto, um ensino patriótico por excelência, e patriótico no sentido mais alto da palavra, isto é, um ensino capaz de dar aos adolescentes a compreensão da continuidade histórica da pátria, a compreensão dos problemas e das necessidades, da missão e dos ideais da nação, e bem assim dos perigos que a acompanhem, cerquem ou ameacem, um ensino capaz, além disto, de criar, no espírito das gerações novas, a consciência da responsabilidade diante dos valores maiores da pátria, a sua independência, a sua ordem, o seu destino. Um ensino secundário que se limitasse ao simples desenvolvimento dos atributos naturais do ser humano e não tivesse a força de ir além dos estudos de mera informação literária, científica ou filosófica, que fôsse incapaz de dar aos adolescentes uma concepção do que é o homem, uma concepção do ideal da vida humana, que não pudesse formar, em cada um deles, a consciência da significação histórica da pátria e da importância de seu destino no mundo, assim como o sentimento da responsabilidade nacional, falharia à sua finalidade própria, seria ensino secundário apenas na aparência e na terminologia, porque de seus currículos não proviriam as individualidades responsáveis e dirigentes, as individualidades esclarecidas de sua missão social e patriótica, e capazes de cumpri-la (BRASIL, 1942).

Observamos claramente o caráter patriótico e moral do direcionado às elites, atrelado a compreensão de oferecer subsídios para uma sólida formação de cultura geral e humanística. Acompanhando a argumentação de Romanelli (2010), a legislação educacional refletia também o momento político pelo qual o Brasil passava, tempos de regime populista e autoritário, correspondente ao Estado Novo, e no plano internacional marcado pela Segunda Guerra Mundial. O quadro, a seguir, mostra como ficou a distribuição da disciplina de Geografia nos ciclos e séries, na Reforma Gustavo Capanema.

Quadro 1- Distribuição da Disciplina de Geografia no Ensino Secundário

Disciplina	Série
1º Ciclo – Ginásial com 4 séries	
Geografia Geral	I II
Geografia do Brasil	III IV
2º ciclo - Curso Clássico – 3 séries	
Geografia Geral	I II
Geografia do Brasil	III
2º ciclo - Curso Científico – 3 séries	
Geografia Geral	I II
Geografia do Brasil	III

Fonte: Reforma Gustavo Capanema (BRASIL, 1942)

Como é possível observar a disciplina de Geografia, estava distribuída em todos os ciclos e séries. Araújo (2012, p. 106) argumenta que o programa curricular da Reforma Gustavo Capanema ficou organizado da seguinte forma:

O curso básico assim se distribuía: 1º. Ciclo 1ª. série: Geografia Física dos Continentes e Oceanos; 2ª. série: Geografia Humana dos Continentes e Países; 3ª. série: Geografia Geral do Brasil; 4ª. série: Geografia Regional do Brasil; 2º. Ciclo 1ª. série: Geografia Física e Geografia Humana; 2ª. Série: Geografia das Principais Potências; 3ª. Série: Geografia do Brasil.

Nesse momento de guerra, ainda é interessante apontar que essa distribuição nas séries, garantia o estudo específico do ensino de Geografia do Brasil. Ainda, há indícios da presença de debates sobre a Geografia e o seu ensino, na medida em que há diferenciação entre Geografia Física, Geografia Humana, Geografia Geral, Geografia Regional. Por outro lado, para além do debate em si da Geografia, no corpo da legislação sobre o ensino, há a indicação explícita que o ensino da Geografia deve contribuir para o fortalecimento do sentimento patriótico, de defesa da nação, o que mostra reverberações dos debates acalorados no bojo da Segunda Guerra Mundial.

§1º Para a formação da consciência patriótica, serão com frequência utilizados os estudos históricos e geográficos, devendo, no ensino de história geral e de Geografia geral, ser postas em evidência as correlações de uma e outra, respectivamente, com a História do Brasil e a Geografia do Brasil.

§ 2º Incluir-se-á nos programas de História do Brasil e de Geografia do Brasil dos cursos clássico e científico o estudo dos problemas vitais do país.

§ 3º Formar-se-á a consciência patriótica de modo especial pela fiel execução do serviço cívico próprio do Juventude Brasileira, na conformidade de suas prescrições. (BRASIL, 1942).

A partir da leitura e análise desses documentos e as contextualizações já debatidas nesta pesquisa, fica nítido o caráter prescritivo do ensino de Geografia na perspectiva do nacionalismo patriótico. Pinheiro (2003) salientou que a reforma adotada não promoveu mudanças substanciais nos programas de ensino de Geografia. Os conteúdos continuaram extensos, obrigando os alunos à memorização de dados e dos fatos geográficos, repetindo vários problemas dos programas anteriores.

Nesse sentido, Goodson (1995) enfatiza que entender o papel da reestruturação curricular a partir da estabilidade ou mudança de algumas disciplinas,

possibilita visualizar os objetivos sociais mais amplos de uma disciplina escolar, bem como o controle social por parte de grupos que estão no poder. Na Reforma Gustavo Capanema, o ensino de Geografia estava atrelado as inquietações e demandas de seu tempo e do início do desenvolvimento da pesquisa sobre o estudo e o ensino de Geografia no Brasil, em que havia o predomínio da Geografia Tradicional,

[...] caracterizada pela dicotomia e fragmentação, gerando um conhecimento mnemônico e sem atrativos, como um conhecimento a serviço do Estado e das grandes empresas capitalistas, [...] que, utilizada na escola, produz e reproduz um saber aparentemente sem utilidade, mas atendendo plenamente aos objetivos das normas da "positividade do conhecimento" (PINHEIRO, 2003, p. 125).

Compreender que o ensino de Geografia, era pautado em um conhecimento que não inter-relaciona os elementos físicos com os humanos, centrado na descrição e memorização de nomes e lugares, que não abordava as contradições do capitalismo, é importante para refletirmos acerca dos avanços ou permanências na Reforma Curricular Simões Filho de 1951 em relação a Reforma Gustavo Capanema. Assim sendo, nos questionamos se o ensino de Geografia, conseguiu atingir mudanças significativas no currículo escolar de 1942 para o de 1951? Apesar de estar numa conjuntura diferente, do pós-guerra, foi possível transpor os postulados da Geografia há tanto tempo arraigados no ensino? O apelo realizado pela UNESCO teve reverberações na legislação brasileira e mais especificamente no ensino de Geografia?

Para Andrade (1987, p. 95), este período “[...] conduziria os geógrafos a fazerem uma revisão nas categorias científicas que utilizavam e de promoverem grandes polêmicas em torno da transformação do conhecimento e do estudo da Geografia [...]”. Para ele, “[...] a Guerra de 1939-45 provocou a destruição da economia e das cidades da maior parte dos países europeus; velhos valores sociais e morais desapareceram e a destruição material provocou a necessidade de reconstrução [...]” (ANDRADE, 1987, p. 94). Assim, após a Segunda Guerra Mundial, a Geografia e o seu ensino estiveram no centro do debate a fim criar estratégias para a construção de uma nova cultura política de valorização da solidariedade entre

as nações e da paz, acarretando reverberações em seus princípios científicos e filosóficos. Nas palavras de Pizzato (2001, p.107), “[...] essas décadas marcam a consolidação de uma orientação moderna para a Geografia [...]”, denotando um embate entre aqueles que defendiam uma perspectiva de ensino da Geografia com base na descrição do espaço e da memorização, enquanto outros propunham uma renovação da seleção de conteúdo e de metodologias de ensino.

Segundo Braghini (2005), no Brasil, após a Segunda Guerra Mundial, manteve o processo de crescimento urbano-industrial, acompanhado pelo aumento da demanda social por educação. O Censo Demográfico de 1951 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apontou que a população brasileira era de 51.944.397 habitantes. Do total, 33.161.506 residiam na zona rural, correspondendo a 63,84% da população, e 18.782.891 residentes na zona urbana, correspondendo a 36,16% da população brasileira. Cotejando essas informações com os dados apresentados por Romanelli (2010), que indicam que a população em idade escolar era de 18.826.409, entretanto, havia apenas 4.924.226 matrículas, sendo destas 4.366.792 matrículas no Ensino Primário, e apenas 477.434 no Ensino Secundário.

Com relação ao ensino secundário, foco de nossa pesquisa, a taxa era ainda menor. Segundo os estudos da pesquisadora, “para cada 103 crianças que ingressaram no ensino primário, apenas um atingiu o Ensino Superior” (ROMANELLI, 2010, p. 93). Para a autora, a reduzida taxa de escolarização no Ensino Secundário, se dá pelo caráter excludente que tinha este ensino, devido ao seu currículo, organização e forma de avaliação.

Esse caráter excludente é sentido de maneira mais pontual pelas classes populares, que viam na escola uma forma de ascender socialmente, mas eram “impedidos” de finalizarem os estudos pela própria organização do ensino aliada às suas exigências, o que acarretava na retenção ou abandono por parte dos estudantes. Desse modo, reafirmando a manutenção de uma educação elitista que propõe um currículo direcionado a uma minoria elitista que acessava as escolas.

Aspectos que somados aos discursos do pós-guerra e o contexto político, social e econômico do país, fizeram com o que a Reforma Capanema e suas

diretrizes - seja no ensino como um todo, seja com relação ao ensino de Geografia, especificamente - se tornassem inadequadas ao novo momento, tendo em vista, que estava ingressando na escola outro público, com outros objetivos sociais, e com outras perspectivas com o processo de escolarização, abrindo, assim, novas demandas para o sistema de ensino.

Além disso, os debates promovidos pela UNESCO (2018), propondo mudanças nas visões de mundo, através de alterações nos sistemas de ensino, programas curriculares e nos livros didáticos. A organização mirava o papel das disciplinas de História e de Geografia para concretização dos seus objetivos, ou seja, de criar uma nova cultura, que rompesse preconceitos e nacionalismos exacerbados.

Diante desse cenário, e de todas as discussões que envolveram a educação brasileira, no dia 2 de outubro de 1951, foi publicada a Portaria nº 966 que aprovou e expediu os programas mínimos elaborados pela Congregação do Colégio Pedro II e, em 14 de dezembro de 1951, foi publicada a Portaria nº 1.045 que expediu os planos de desenvolvimento dos programas mínimos de ensino, em sua abertura indica os debates do período, e o princípio de solidariedade, em busca do benefício comum, ou seja, para a comunidade.

[...] que os professores tenham sempre em mente, que a finalidade precípua do ensino secundário, nos termos da lei vigente, *consiste em formar a personalidade integral do adolescente, preparando-o para a vida prática, fazer dêle um cidadão útil a si mesmo, à família e à Pátria; habilitá-lo ao exercício da profissão a que se destina*, bem como à realização de estudos de mais alto teor, se a vocação e as circunstâncias peculiares assim lhe permitirem. *Não nos cabe, pois, fazer de nossos jovens discípulos um profundo sabedor de todas as disciplinas do currículo de humanidades. O essencial é que se prepare a mentalidade do menino para a sua honesta e eficiente participação na vida que o espera*, de modo que se lhe assegurem os fatores em que a educação possa influir para a sua felicidade, e benefício comum (BRASIL, Portaria N. 1.045 de 1951, grifo nosso).

Desse modo, para a reorganização do sistema de ensino, em específico para a organização curricular, a Reforma Simões Filho valorizava o currículo mínimo, com o seu descongestionamento, a formação do cidadão para se posicionar diante da realidade e do mundo, a sua qualificação para o mundo trabalho; uma proposta de Ensino Secundário bem diferente da Reforma Capanema, que estava preocupada em formar as elites condutoras do país.

Outro argumento importante descrito na referida portaria se dá ao final das considerações elaboradas pela Congregação do Colégio Pedro II, ao orientar a prática docente,

É evidente, porém, que os processos condenados sem remissão pela pedagogia moderna devem ficar de fora das cogitações de quantos queiram bem servir ao Colégio e à juventude que o frequenta: assim, a sobrecarga mental, que exaure o aluno e o desalenta; a decoração servil de textos insertos nos manuais escolares, o trabalho material excessivo, ou a absoluta falta dele; o rigor demasiado nas notas, bem como a demasia, da complacência e outros vários erros ou omissões que os bons professores, baseados em seus estudos ou no tirocínio do magistério, saberão evitar. Muito se poderá esperar do conjunto de tantos esforços, assim orientados no sentido dos altos interesses do ensino e das honrosas tradições desta velha casa secular. Com êsteapêlo, que dirige a quantos nela exercem a nobre missão educativa, a Congregação signatária dos presentes programas apresenta, para os fins acima expostos, as normas práticas atinentes às disciplinas do currículo (BRASIL, Portaria n. 1.045 de 195, grifo nosso).

Esse documento curricular enfatiza e valoriza uma pedagogia moderna, em que viabilizasse um ensino que relacionasse teoria e prática, que não levasse os alunos à exaustão, e que priorizasse a compreensão ao invés da memorização. Além disso, denota a mudança no público escolar, quando é salientado que o estudo não deve proporcionar “sobrecarga mental” e que os professores não deviam ter “rigor demasiado nas notas”, “material excessivo”, indicando que havia uma mudança em curso no Ensino Secundário, pois agora o ensino não seria mais direcionado apenas às elites, mas também às classes médias e populares, que muitas vezes trabalhavam ao mesmo tempo em que estudavam, havia um apelo para que a educação atingisse às massas e que estes permanecessem na escola. Assim sendo, inferimos que essa reforma curricular estava pautada em uma compreensão de ensino e aprendizagem que se distanciava da perspectiva da Geografia Tradicional que apresentamos mais acima.

Quadro 2 - Distribuição da disciplina de Geografia e Programas Curriculares

Curso Ginásial – 4 séries		
Disciplina	Série	Programa curricular
Geografia Geral	I	A Terra no Espaço; I – Estrutura da Terra; - Os grupos Humanos; - A Vida econômica.

	II	- Os continentes e as regiões Polares (a hidrografia; b) regiões naturais; c) populações, raças, línguas e religiões; d) divisões políticas; e) recursos econômicos
Geografia do Brasil	III	<ul style="list-style-type: none"> Geografia Física e Humana do Brasil: <ul style="list-style-type: none"> - O Espaço Brasileiro; - A População Brasileira; - Organização Política Administrativa; - Circulação, os Sistemas de Aviação; - A produção agrícola; - A produção Mineral e Animal; - A indústria e o Comércio.
	IV	<ul style="list-style-type: none"> Geografia Regional do Brasil <ul style="list-style-type: none"> - Divisão regional do Brasil (a) descrição física; povoamento; divisão de estados; cidades; vida cultural; recursos econômicos; a circulação.
Curso Clássico e Científico – 3 séries		
Geografia Geral	I	- A Ciência Geográfica, - A Terra No espaço; - A atmosfera; - A hidrografia; - O Relevô.
	II	A América Meridional e a América Setentrional; - A Comunidade Britânica; - O Continente Europeu; - A China e o Japão
Geografia do Brasil	III	<ul style="list-style-type: none"> - Posição Geográfica do Brasil e Fronteiras; - Desenvolvimento Econômico do Brasil; - Indústria e Comércio ; - Circulação

Fonte: Portaria Nº1.045 de 14 de dezembro de 1951 (BRASIL, 1951).

Como vimos, o ensino de Geografia da Reforma Simões Filho estava presente em todas as séries do curso ginásial e colegial. Como podemos observar no curso ginásial o programa procurou balancear os estudos de Geografia Geral com os da Geografia do Brasil. Já no curso clássico e científico havia uma preponderância da Geografia Geral através do estudo individualizado do meio físico, e dos recursos econômicos. No entanto reserva para última série, a Geografia do Brasil, dando ênfase ao aspecto econômico. A partir do exposto, a proposta curricular preservava a Geografia Física, mas dialogava com uma perspectiva de Geografia Humana.

No que diz respeito às instruções metodológicas, conforme a legislação a orientação era a seguinte:

O ensino de Geografia deve ser objetivo; trata-se do conhecimento e compreensão de fatos e, baseando-se na explicação dos fatos, descrevê-los e localizá-los. Não é um inventário de nomes de lugares, cidades, montanhas, rios, etc. Mas sim, os estudo da Terra, os acidentes de sua superfície e também as massas e os grupos humanos [...]. *É óbvia a utilidade da geografia, que nos dá um conhecimento de terras e países e nos conduz à interdependência das nações, fato essencial á compreensão internacional necessária à Paz, daí a necessidade de integrar*

A partir da análise do excerto da portaria em tela, podemos inferir que a proposta de metodologia de ensino e os princípios para seleção de conteúdo, dialogava com os debates em curso promovidos pela UNESCO, marcando um primeiro passo para a construção de uma cultura, em que a solidariedade entre as nações e a paz eram valores fundamentais. Ainda, observamos uma mudança radical nas orientações, na Reforma Capanema de 1942 o ensino era voltado para o patriotismo; enquanto na Reforma Simões Filho de 1951, a orientação era para um ensino pautado na construção de conhecimentos que possibilitassem a paz internacional e a construção de novos valores e por isso, o ensino de Geografia deveria se pautar no conhecimento de todos os países e nações. Em relação a metodologia de ensino, a referida portaria enfatizava a relação entre teoria e prática, sugerindo a construção de objetos que simulassem modelagens (maquetes), excursões, utilização recorrente de mapas e cartas, além de esboços cartográficos elaborados pelos próprios alunos.

Como argumentamos, a Reforma Curricular de 1951 dialogou com o apelo proferido pela UNESCO para a renovação curricular, programas de ensino, e livros didáticos a fim de construir valores voltados para a manutenção da paz entre as nações, devido à catástrofe humanitária decorrente da Segunda Guerra Mundial. No plano do discurso, havia orientação na legislação para novas visões, e, desse modo, compreendemos que na perspectiva brasileira para a educação escolar houve reverberações dos debates e orientações internacionais promovidos pela UNESCO no período em tela, portanto a agenda nacional buscava seguir as orientações do projeto UNESCO e a tentativa de criar uma cultura de paz entre as nações, rompendo preconceitos étnicos, raciais, culturais e religiosos no pós-guerra.

Nesse sentido, a Portaria do Ministério da Educação que apresentou a seleção de conteúdos para o ensino secundário, juntamente com a orientação metodológica a partir dos trabalhos realizados pelos professores catedráticos do Colégio Pedro II, demonstra indícios de relações entre os debates internacionais dos anos 1950 e as reflexões propostas e publicadas pelo MEC para a reorientação

curricular e para uma proposta de ensino de Geografia. Desse modo, os professores catedráticos do Colégio Pedro II compreendiam que a Geografia tinha a função de apresentar saberes e conhecimentos sobre terras e território dos países, ainda, estabelecia que tais conhecimentos geográficos devessem integrar reflexões sobre a vida em comunidade, portanto, do homem e da sociedade. Assim, podemos inferir que a proposta produzida no interior da Congregação do Colégio Pedro II, defendia uma compreensão de Geografia que não abria mão do estudo do espaço, da natureza, mas que deveria produzir reflexões da vida em comunidade, de modo que a Geografia deveria ser o estudo dos aspectos físicos da natureza, da terra, dos territórios, e também da vida em comunidade, portanto do homem e da sociedade, nesse território.

Ainda refletindo sobre esse excerto da legislação, os conhecimentos sobre o espaço e o homem em comunidade, ampliando para o estudo de seu local, e das demais nações, era compreendido como fundamental para viabilizar reflexões sobre os diversos países, o que na perspectiva do reconhecimento da interdependência entre as nações, possibilitaria a tomada de consciência da importância das relações harmoniosas entre as nações, o que fundamentaria a manutenção da paz entre os países.

A frase *é óbvia a utilidade da Geografia* para a manutenção da paz entre as nações reflete um deslocamento dos sentidos atribuídos à Geografia no momento de sua constituição enquanto disciplina escolar na Alemanha e na França, na medida em que ela servia como subsídio para a guerra e para o bom desempenho do soldado. Aqui, a justificativa da sua presença no currículo escolar, é que a utilidade da Geografia, na medida em que o seu conhecimento não deve se restringir ao estudo da sua nação, mas de *todos* os países e da humanidade, teve alterado o seu sentido. Agora ela deve servir para a produção de saberes e conhecimentos que subsidiariam as ações dos cidadãos e dos governantes para a manutenção da paz. Por fim, são articulados conceitos de participação política, caro a democracia e manutenção da paz, quesito fundamental para a solidariedade entre as nações.

Considerações Finais

Diante da análise do corpus documental e do diálogo com os autores apresentados, inferimos que no plano da legislação curricular do sistema de ensino, houve modificações e permanências em relação a seleção o dos conteúdos geográficos, mas valorizou-se enfaticamente alterações nos seus princípios e nas estratégias de metodologia de ensino. Entendemos, que embora as reverberações dos debates e inquietações para a construção de uma sociedade democrática no Brasil, e na superação da cultura política da Segunda Guerra Mundial, da perspectiva de solidariedade entre as nações e de paz estejam presentes na legislação, acreditamos, que ainda é necessário pesquisas que discutam de que modo a Reforma Curricular Simões Filho de 1951 tenha sido implementada, podendo ser objeto de pesquisas os livros didáticos de Geografia produzidos no bojo dessa dinâmica, bem como memórias escolares, cadernos de alunos, a formação de professores, e a política de formação continuada de professores empreendidas pelo Estado para viabilizar que os princípios dessa reforma chegasse em sala de aula.

Referências

ANDRADE, Manuel Correia. **Geografia, Ciência da Sociedade: Uma Introdução à Análise do Pensamento Geográfico**. São Paulo: Atlas, 1987.

ARAÚJO, Raimundo Lenilde de. **Ensino de Geografia: Perspectiva Histórico-Cultural no Brasil Republicano**. Tese (doutorado). Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira: Fortaleza, 2012. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/7603> Acesso em: 01 de fevereiro de 2021.

BISPO, Martha Hemília da Silva. **Ensino de Geografia na Reforma Curricular de 1951 e os Livros Didáticos de Aroldo de Azevedo**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas: Erechim, 2021. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/4206/1/BISPO.pdf> Acesso em: 01 de novembro de 2021.

BRAGHINI, KatyaMitsukoZuquim. **O Ensino Secundário Brasileiro nos Anos 50 e a Qualidade de Ensino**. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política e Sociedade.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644468384>

São Paulo: 2005. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_4b7d6b967190e6ad4fc9bd85466c830f Acesso em: 04 de novembro de 2020.

BRASIL (1942, 10 de abril). Atos do Poder Executivo. Decreto-Lei nº 4.244 de 09 de abril de 1942. **Diário Oficial da União**. Rio de Janeiro: 1942.

BRASIL (1951c, 28 de abril). Atos do Poder Executivo. Lei nº 1.359 de 25 de abril de 1951. **Diário Oficial da União**. Rio de Janeiro: 1951.

BRASIL (1952, 22 de fevereiro). Ministério da Educação e Saúde. Portaria nº 1.045, de 14 de dezembro de 1951. **Diário Oficial da União**. Rio de Janeiro: 1952.

BRASIL (1951b, 26 de novembro). Ministério da Educação e Saúde. Portaria nº 966, de 2 de outubro de 1951. **Diário Oficial da União**. Rio de Janeiro: 1951.

BRASIL (1951a, 7 de julho). Ministério da Educação e Saúde. Portaria nº 724, de 4 de julho de 1951. **Diário Oficial da União**. Rio de Janeiro: 1951.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. Partidos Políticos e Frentes Parlamentares: Projetos, Desafios e Conflitos na Democracia. In: DELGADO, Lucília de Almeida Neve; FERREIRA, Jorge (Orgs.). **O Brasil Republicano: O tempo da Experiência Democrática – da Democratização de 1945 ao Golpe Civil-Militar de 1964**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: 2011.

FAUSTO, Boris. **História Concisa do Brasil**. 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

GOODSON. Ivor. **A Construção Social do Currículo**. Lisboa: Educa 1997.

GOODSON. Ivor. **As Políticas de Currículo e de Escolarização**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

GOODSON. Ivor. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis: Vozes, 1995.

KEEGAN, Jonh. **Uma História da Guerra**. Companhia das Letras: São Paulo, 2006.

MAIO, Marcos Chor. O Projeto UNESCO e a agenda das ciências sociais no Brasil dos anos 40 e 50. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, V.14, n. 41, São Paulo, Out. 1999. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69091999000300009>. Acesso em: 01 de jul. 2019.

MARTINS, Maria do Carmo. Paradoxos entre Políticas e a Construção do Coletivo: Currículo e a História Ensinada. In: RIBEIRO JUNIOR, Halford Carlos.; VALÉRIO, Mairon Escorsi. (Orgs). **Ensino de História e Currículo: Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, Formação de Professores e Prática de Ensino**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

MELO, Adriany de Ávila; VLACH, Vânia; SAMPAIO, Antônio Carlos Freire. História da Geografia Escolar Brasileira: Continuando a Discussão. In: **Anais Eletrônicos do VI Congresso Luso-Brasileiro da História da Educação (17 a 20 de abril de 2006)**. Uberlândia: 2006. Disponível em: http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/239AdrianyMelo_VaniaRubia.pdf. Acesso em: 07 abr. 2018.

PINHEIRO, Antônio Carlos. **Trajetória da Pesquisa Acadêmica sobre o Ensino de Geografia no Brasil 1972-2000**. Tese (Doutorado em Geociências). Universidade Estadual de Campinas: São Paulo, 2003. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/287394>. Acesso em: 13 de julho de 2020.

PIZZATO, Maria Diloné. A Geografia no Contexto das Reformas Educacionais Brasileiras. In: **Geosul**. Florianópolis, v.16, n.32, p 95-137, jul./dez. 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/14021>. Acesso em: 07 abr. 2018.

RIBEIRO JUNIOR, Halferd Carlos e MARTINS, Maria do Carmo. Reorganização do Sistema de Ensino em Tempos Democráticos: A Reforma Curricular de 1951 e o Ensino de História. **Revista Brasileira de História da Educação**, V.18, e45, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v18.2018.e045>. Acesso em: 14 de jun. 2019.

ROMANELLI, Otaíza. **História da Educação no Brasil: (1930-1973)**. 36 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SILVA, Tomas Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma Introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SKIDMORE, Thomas. **Brasil de Getúlio a Castelo (1930-1964)**. São Paulo: Paz e Terra, 1969.

SOUZA, Rosa Fátima de. Renovação do Currículo do Ensino Secundário no Brasil: As últimas batalhas pelo humanismo (1920 – 1960). In: **Revista Currículo sem Fronteiras**, v.9, n. 1, pp 72-90, Jan./Jun., 2009. <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss1articles/4-souza.pdf>. Acesso em: 14 de jun. 2019.

SPOSITO, Marília Pontes. **O Povo Vai à Escola**. São Paulo: Edições Loyola, 1984.

UNESCO. **Conference for the Establishment of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (1945)**. London: UNESCO, 1946. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117626>. Acesso em: 10 jun. 2020.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)