

Por uma nova Geografia Escolar: a avaliação dos programas e livros didáticos de geografia pela Caldeme*

For a new School Geography: the evaluation of geography programs and textbooks by Caldeme

Juliana Miranda Filgueiras¹
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
jufilgueiras@gmail.com

Resumo: O artigo examina a avaliação dos programas e livros didáticos de Geografia realizada pelo professor James B. Vieira da Fonseca para a Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino, em 1957. Para tanto, utiliza-se como referência as discussões de Chervel e Choppin, sobre a história das disciplinas escolares e sua relação com a história dos livros didáticos e das políticas públicas para esses materiais. A análise das fontes permitiu verificar que avaliação produzida por Fonseca, ao avaliar manuais didáticos e programas de Geografia para o ensino secundário, se inseria nos diagnósticos produzidos pela Campanha que visavam repensar a educação no Brasil. O autor, professor de Didática de Geografia da Faculdade Nacional de Filosofia, produziu críticas e propôs mudanças para a renovação dessa disciplina escolar, com ênfase na pedagogia moderna e o deslocamento do ensino para a aprendizagem dos estudantes. Em meio as mudanças da escola secundária, os jovens deveriam formar espíritos críticos, reflexivos, conscientes e ativos.

Palavras-chaves: Caldeme, Geografia Escolar, avaliação

*O artigo apresenta resultados da pesquisa de doutoramento que contou com apoio da Capes e CNPq. Uma primeira versão foi publicada nos Anais do VI Congresso Brasileiro de História da Educação.

¹ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), com estágio pós-doutoral pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Professora do Departamento de História da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Abstract: The article examines the evaluation of Geography programs and textbooks by Professor James B. Vieira da Fonseca for the Campaign of the Didactic Book and Teaching Manuals, in 1957. For that matter, Chervel and Choppin's discussions about the school subjects history and their relation to the textbooks history and the public policies for these materials. The analysis of the sources showed that the evaluation produced by Fonseca, when evaluating Geography didactic manuals and programs for the secondary education, was inserted in the diagnoses produced by the Campaign (Caldeme) that aimed to rethink the education in Brazil. The author, professor of Geography Didactics at the National Faculty of Philosophy, criticized and proposed changes for the renewal of the school subject, with emphasis on the modern pedagogy and the displacement from teaching to student learning. Amid high school changes, young people should form critical, reflective, conscious and active spirits.

Keywords: Caldeme, Scholastic Geography, evaluation

Introdução

A década de 1950 foi marcada no Brasil por intensos debates em defesa de diferentes projetos para a educação, sobretudo para a escola secundária². A acelerada expansão da escolarização, em meio a uma grande diversidade regional, intensificou a busca por mudanças no sistema de ensino. Intelectuais vinculados a universidades e a órgãos públicos defendiam a necessidade de reformulação do Ensino Médio, seu objetivo, o currículo e os métodos didáticos. As propostas desenvolvidas pretendiam resolver a crise da qualidade do secundário, conforme destaca Maria Rita de Almeida Toledo (2017).

Em meio a esse contexto, Anísio Teixeira, então diretor do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (Inep)³ criou a Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (Caldeme), com o objetivo de produzir materiais didáticos e analisar os livros escolares que estavam em circulação no país. A Campanha se inseria em um projeto dirigido por Teixeira que pretendia avaliar a situação do ensino básico no Brasil e produzir novos guias e materiais didáticos para os professores, com o intuito de reformular esse ensino.

Uma das funções da Caldeme era realizar avaliações dos programas de ensino e livros didáticos para o ensino secundário. Dentre as disciplinas analisadas estava Geografia, matéria tradicional nas escolas brasileiras, incluída no Colégio Pedro II no século XIX (GOMES, 2010).

² O ensino secundário era uma modalidade de escola de nível Médio, dividida em duas partes: ginásio e colégio. Para saber mais sobre a história do ensino secundário no Brasil ver: Haidar (2008), Gasparello (2004) e Hilsdorf (2006).

³ O Inep foi criado em 1937 com o objetivo de organizar estudos na área de educação (Mendonça, 2005). Em 1952 Anísio Teixeira assumiu a direção do órgão.

Este artigo toma como objeto, assim, a avaliação para a disciplina de Geografia encomendada pela Caldeme em 1954 ao professor James Braga Vieira da Fonseca.

Tal perspectiva de análise segue as discussões de André Chervel (1990) sobre a relação intrínseca entre a história das disciplinas escolares e dos livros didáticos. A análise das disciplinas escolares pressupõe compreender o processo de seleção e organização dos saberes no contexto da escola, em diferentes épocas. Os livros didáticos, por serem considerados os principais suportes de divulgação dos conteúdos e métodos das matérias de ensino tornam-se importantes instrumentos para o estudo da Geografia Escolar. De acordo com Choppin (2004, p. 561), pela sua característica particular - ao ter como finalidade o seu uso no espaço escolar -, o livro didático recebe regulamentações exclusivas que condicionam a sua produção e seu uso. Desse modo, os órgãos governamentais buscam intervir, com regulamentações “aplicadas às produções escolares” (CHOPPIN, 2004, p. 560), na divulgação dos saberes das diferentes disciplinas. Logo, Alain Choppin (2004) destaca a necessidade de estudos sobre a história das políticas educacionais para esses materiais.

Nesse sentido, é significativo examinar a ação da Caldeme, uma Campanha criada no âmbito do Inep, na tentativa de reformular o ensino de Geografia por meio da análise dos programas curriculares e livros didáticos. Para tanto, foram selecionados documentos produzidos pelo Inep, Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE)⁴ e Caldeme, em diálogo com a bibliografia sobre o tema, em especial os estudos de Kazumi Munakata⁵.

O artigo se divide em duas partes: uma breve apresentação da criação da Caldeme no contexto de expansão da escolarização no Brasil e dos debates sobre a necessidade de renovação do ensino secundário; a análise dos programas e livros didáticos para ensino de Geografia realizada pelo professor James Braga Vieira da Fonseca.

A Caldeme e a questão do ensino secundário

A Caldeme foi criada no contexto de retomada dos debates sobre a educação brasileira após o Estado Novo. Os anos 1950 e 1960 foram marcados pela expansão da escolarização em diferentes regiões do país, com a entrada de mais jovens nas escolas secundárias. O novo público escolar passou a frequentar esse nível de ensino em razão de dois movimentos: pela luta das

⁴ O CBPE foi criado por Anísio Teixeira em 1955 com o apoio da Unesco. Integrava o Inep e deveria organizar e publicar pesquisas sobre questões culturais e escolares com o objetivo de subsidiar políticas públicas para a educação brasileira.

⁵ As fontes foram localizadas no Arquivo Central e Histórico do Inep, em Brasília, e no acervo do Centro de Apoio à Pesquisa “Escola e Cultura”, do Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade (EHPS), da PUC-SP. Kazumi Munakata foi pioneiro nas pesquisas sobre a produção de materiais didáticos pela Caldeme, sobretudo os guias para professores do ensino secundário.

camadas populares que reivindicavam a entrada de seus filhos nos ginásios⁶; e os intensos debates na cena pública, entre intelectuais e políticos, que pensavam a modernização brasileira⁷. Desse modo, diferentes setores da sociedade começaram a pautar discussões sobre os objetivos da escola secundária.

Intelectuais envolvidos com Anísio Teixeira e o Inep defendiam a unificação do ensino primário e secundário, tornando-os parte de um único percurso de escolarização. Segundo Toledo (2017, p. 181), para Anísio Teixeira era preciso constituir “a escola de formação básica” pública para todos, com um currículo racional e científico, que articulasse “técnicas e a tecnologia”. Uma escola não mais rígida e homogênea, mas “diversificada e múltipla”, com disciplinas essenciais, “entendidas como aquelas que dariam a base do espírito científico”, e outras “voltadas para o desenvolvimento das habilidades dos indivíduos, garantindo a diferença, mas guardando o que haveria de comum na cultura brasileira” (TOLEDO, 2017, p. 182).

Outro grupo de intelectuais, vinculado ao Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb)⁸, propunham a reorganização do ensino secundário voltado para uma escola técnico-profissionalizantes, que atendesse o desenvolvimento industrial do Brasil. Esse ensino seria dado para todos os jovens em uma escola pública comum e de qualidade (TOLEDO, 2017, p. 182-183).

Um terceiro grupo, ligado aos professores da USP Laerte Ramos de Carvalho e Almeida Júnior, defendia a formação dos professores em universidades públicas e a reorganização de currículos que preparassem os jovens para a cultura científica e o acesso ao ensino superior (TOLEDO, 2017, p. 183-184). Tal perspectiva dos debates, que envolvia a defesa de novas metodologias para as disciplinas escolares, integravam as aulas nas Faculdades de Filosofia Ciências e Letras, além de serem divulgados pelas revistas pedagógicas existentes à época⁹. A defesa de um *currículo científico*, ocorria em meio ao crescente desenvolvimento tecnológico estimulado pela Guerra Fria, e as críticas que recaíam sobre a formação pelas humanidades clássicas (BITTENCOURT, 2005, p. 89).

Ao mesmo tempo, a Unesco¹⁰ iniciava uma série de ações para promover a regulação e controle dos livros didáticos, sobretudo de História e Geografia. Um documento publicado em 1951, resultado das Conferências realizadas pela Organização, informava que uma de suas metas seria a revisão dos manuais escolares com o objetivo de eliminar conteúdos que apresentassem preconceitos e estereótipos contra qualquer povo (FILGUEIRAS, 2017).

⁶ O ensino secundário estava estruturado em dois momentos: o ginásio, com quatro anos de duração; e colégio, que se dividia em Clássico e Científico. Os alunos que ingressavam no colégio optavam por uma das duas modalidades.

⁷ Sobre a expansão do ensino e as lutas populares ver: Beisegel (1984, 1974) e Spósito (1992).

⁸ O Instituto Superior de Estudos Brasileiros estava vinculado ao MEC e era uma instituição federal de ensino pós-universitário (WANDERLEY, 2016, p. 914).

⁹ Ao longo das décadas de 1950 e 1960 instituições públicas e editoras privadas publicaram revistas pedagógicas destinadas aos professores em exercício, aos alunos das escolas normais e dos cursos de Pedagogia (FILGUEIRAS, 2011).

¹⁰ Organização das Nações Unidas para a Educação e a Cultura.

Assim, em 1952, ao assumir a direção do Inep, Anísio Teixeira buscou organizar “um centro de referência para o magistério nacional e constituir-lo em um polo de articulação e renovação do Sistema Nacional de Educação” (MENDONÇA, 2005, p. 1). Como parte desse projeto, Teixeira criou a Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino, com a função de colaborar para a reformulação no ensino - dos objetivos, métodos e conteúdos -, a partir da atualização dos livros didáticos. De acordo com Kazumi Munakata (2000), a Caldeme integrava o projeto de Anísio Teixeira de elaborar um grande diagnóstico da situação da educação no país e produzir materiais para melhorá-la. Deveriam ser elaborados guias e manuais de ensino para os docentes e livros didáticos para os estudantes (MUNAKATA, 2002, p. 1).

Além da produção dos guias e manuais, a Caldeme estava encarregada de adquirir coleções de livros nacionais e estrangeiros, traduzir livros considerados de grande importância para a educação, publicar livros inéditos de autores brasileiros e produzir materiais didáticos destinados ao ensino de Ciências (FILGUEIRAS, 2017). A Campanha realizaria, ainda, a avaliação dos livros didáticos e programas das disciplinas do ensino secundário. Para transformar o ensino escolar, portanto, Anísio Teixeira e outros intelectuais, realizariam pesquisas e diagnósticos para subsidiar as políticas educacionais, além de renovar a literatura pedagógica, a partir de publicação de obras didáticas e das avaliações dos programas curriculares e manuais escolares efetivadas pela Caldeme.

Para a realização dessas avaliações foram convidados professores universitários, especialistas em suas áreas de conhecimento. A documentação localizada permitiu verificar que convites foram feitos para especialistas das disciplinas de Geografia, Física, Química, História e Português. Essas avaliações seriam utilizadas para orientar as publicações de novos livros didáticos e melhorar os programas oficiais. Segundo o texto do acordo da área de Geografia, as avaliações teriam como objetivo “promover uma crítica construtiva que revele as qualidades e defeitos do programa e dos compêndios de geografia e contribua para seu aperfeiçoamento” (ACORDO CALDEME, 8/9/1954).

Desse modo, para a disciplina de Geografia foi convidado James Braga Vieira da Fonseca, professor assistente de Didática de Geografia e História na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, coordenador da seção de História e Geografia do Colégio de Aplicação da mesma instituição e professor de Didática Geral na Faculdade de Filosofia da Universidade Católica do Rio de Janeiro. O acordo entre a Caldeme e Fonseca foi assinado em 1954 e seu estudo foi o primeiro realizado pela Campanha.

A avaliação dos programas e manuais didáticos de Geografia estar sob a responsabilidade de um docente de Didática da FNFi e que era também membro do Colégio de Aplicação, era, assim, significativo. Essas instituições de formação de professores, criadas a partir da década de 1930, se voltavam para a experimentação de novas metodologias de ensino e adentravam “nos debates sobre o ensino secundário ao lado de tradicionais instituições, entre elas o Colégio Pedro II e o Instituto de Educação” (FILGUEIRAS, 2016, p. 1174).

Segundo o acordo, James B. Vieira da Fonseca analisaria os cinco compêndios de Geografia mais vendidos que estivessem em circulação no período. Os manuais deveriam ser avaliados nos seguintes aspectos:

materiais, tais como papel, a apresentação tipográfica, a ilustração e o preço, bem como os aspectos essenciais do conteúdo, tais como vocabulário, clareza de redação, correção dos conceitos ou teorias apresentadas e, muito especialmente, os aspectos propriamente pedagógicos, como a seleção dos tópicos e importância relativa que lhes é atribuída, sua apresentação e encadeamento lógico, propriedade dos exercícios e problemas propostos, e a adequação do livro às finalidades do ensino e ao nível mental dos estudantes (ACORDO CALDEME, 8/9/1954).

Para não expor os autores e editores, os livros avaliados não seriam citados nominalmente. A análise deveria levar em consideração, além dos programas vigentes, os vícios dos métodos de ensino utilizados, a situação deficiente de grande parte dos professores, a extensão dos currículos e as condições econômicas do comércio de livros didáticos no país. O trabalho de Jaime B. Vieira da Fonseca foi publicado em 1957 com o título *Programas e Livros Didáticos de Geografia para a escola Secundária (1931-1956)*.

As análises do professor James Braga Vieira da Fonseca e a defesa de uma nova Geografia Escolar

O trabalho de James B. Vieira da Fonseca sobre o ensino de Geografia foi dividido em onze capítulos: *Noções preliminares*; *O conceito de livro didático*; *Os compêndios e programas*; *A linguagem do compêndio*; *A apresentação dos temas ou unidades*; *As ilustrações dos compêndios*; *Os exercícios*; *O vocabulário técnico*; *As leituras complementares*; *As indicações bibliográficas*; *Conclusões*. Estes capítulos podem ser separados em duas partes. O capítulo *Noções preliminares* continha um diagnóstico do ensino da Geografia na escola secundária e discutia os programas oficiais para as diferentes séries do ginásio e colégio. Os demais capítulos expunham a análise dos manuais escolares em suas diferentes dimensões: os textos; ilustrações, exercícios etc. As *Conclusões* indicavam propostas metodológicas aos professores e sugestões para os autores e editores. A estrutura do trabalho evidenciava, desse modo, a tentativa de modificar o ensino da disciplina.

Logo no início do livro, em *Noções Preliminares*, Fonseca informava que sua obra pretendia colaborar com a análise da situação do ensino de Geografia na escola secundária, com o objetivo de colaborar para a melhoria desse nível escolar. Em uma apresentação dirigida aos docentes, Fonseca afirmava que os alunos não apresentavam, no fim dos anos de estudo na escola secundária, resultado compensador para o tempo, os gastos e esforços empreendidos pelos

mestres, família e sociedade. Embora reconhecesse que as causas do resultado insatisfatório não fosse responsabilidade somente dos professores, o autor afirmava que abordaria os problemas que pudessem ser resolvidos em aula pelos docentes. Segundo Fonseca, diante das questões apresentadas pelo livro, os docentes deveriam examinar suas situações particulares.

Fonseca afirmava a existência de dois tipos de problemas em relação ao ensino de Geografia: os que exigiam a simples mudança de atitude do docente; e os que exigiam mudanças materiais. A mudança de atitude do docente seria condição básica para a melhoria do ensino, pois grande parte dos professores estariam acomodados. Para Fonseca, esses professores jogavam a responsabilidade dos problemas escolares para os programas curriculares, os estudantes e as famílias, não observando sua parcela de “culpa” nesse processo. Faltaria aos docentes uma “autocrítica de sua conduta”:

Há um comodismo generalizado que satisfaz a vaidade pessoal do professor, pois toda a responsabilidade das falhas é lançada aos programas, à vadiação dos estudantes, às famílias que só querem saber das notícias de aprovações, aos diretores da escola que não querem perder os fregueses, a mil outras razões, todas elas com maior ou menor dose de verdade, mas que absolutamente não afastam do professor sua parcela de culpa (FONSECA, 1957, p. 8).

Os docentes do ensino secundário eram responsabilizados por parte dos problemas educacionais e convocados a resolver esses problemas. Para tanto, Fonseca propunha a realização de uma autocrítica pelos professores a partir de cinco questões:

1. Quais os objetivos gerais que devo atingir com uma turma de determinada série? Para que vou ensinar tais assuntos?
2. Quantas aulas realmente poderei dar durante o ano letivo?
3. Quais os métodos empregados durante as diferentes partes do programa?
4. São os meus exercícios interessantes para os alunos?
5. Serei eu um amigo de meus alunos? (FONSECA, 1957, p. 8-12).

Para cada questão foram apresentadas considerações de como os professores poderiam agir. Fonseca indicava que os objetivos do ensino precisavam ser organizados tendo em vista as necessidades dos alunos. Somente depois desse trabalho seria possível selecionar os elementos geográficos a serem explorados durante o ano letivo. Os professores não deveriam seguir cegamente a sequência dos programas oficiais, mas selecionar os conteúdos de acordo com os objetivos do ensino (FONSECA, 1957, p. 13). O número real de aulas precisava ser contado subtraindo os feriados, provas, exames etc., e o planejamento seria necessário para que os professores não deixassem assuntos importantes do final dos programas abandonados.

Sobre os métodos empregados, Fonseca considerava como o principal vício do ensino secundário a tendência às aulas expositivas. Por tal motivo, o trabalho durante cada aula precisava ser diversificado para manter o interesse da classe, o planejamento de técnicas que

modificassem atitudes docentes e discentes deveriam ser empregadas. Fonseca considerava os exercícios indispensáveis para a aprendizagem, pois incentivavam os alunos a utilizarem com naturalidade os novos conhecimentos para fixar a aprendizagem. Para tanto, o professor deveria arranjar meios de apresentar os exercícios sob uma forma que despertasse o interesse nos estudantes, relacionando-os com fatos da vida real. Por fim, era necessário reforçar o sentimento de amizade entre alunos e professores com o objetivo de diminuir as dificuldades diárias e possibilitar ao docente desempenhar de sua ação educativa em maior profundidade (1957, p. 14-15).

As considerações de Fonseca revelam uma representação sobre os docentes e suas práticas no ensino secundário: professores que não planejavam as aulas; reproduziam os conteúdos dos programas oficiais sem pensar no objetivo do ensino; ministravam aulas expositivas, com exercícios desinteressantes e sem conexão com a vida dos alunos. A imagem dos estudantes também era representada no documento, eles não se interessavam pelos assuntos tratados pela escola, pois não possuíam vínculo com a realidade. Em sua análise, Fonseca enunciava algumas questões que estavam em debate nos anos 1950, sobretudo a relação entre as práticas docentes e o sistema de avaliação. De acordo com Rosa Fátima de Souza (2008, p. 185), as avaliações na época cobravam o extenso conteúdo dos programas curriculares, o que incentivava um ensino fundamentado na memorização. Segundo Fonseca (1957), para modificar as práticas das aulas era necessário mudar o sistema de avaliação como um todo.

As *Notas Preliminares* indicavam um resumo e a análise dos conteúdos dos programas oficiais. De acordo com Fonseca, os programas estabeleciam, para a primeira série ginásial, que o ensino da Geografia pretendia fazer com que o estudante tomasse contato com os fatos e fenômenos geográficos, além de ter as primeiras noções da técnica de estudá-los dentro dos princípios fundamentais da Geografia. A prática da memorização seria utilizada, pois os alunos precisavam gravar as características geográficas. Contudo, a memorização devia ser usada de modo adequado, conforme as ideias da Escola Moderna. Para interpretar os fatos e fenômenos geográficos seriam escolhidos os elementos de regiões conhecidas dos estudantes, que também deveriam aprender a trabalhar, na prática, com instrumentos de uso da Geografia, como os mapas.

Na segunda série do ginásio a Geografia trataria da interpretação das relações do homem com o meio nas diferentes regiões da Terra. Contudo, para Fonseca o conteúdo para esta série apresentava muitos problemas, pelo fato de o objetivo da Geografia – dar aos alunos uma visão global do mundo -, não ser efetivamente realizado pelo professor, que tratava apenas de algumas partes do mundo. Os alunos acabavam não compreendendo o todo, mas apenas uma parte. Fonseca orientava os professores a dividir as partes do mundo em grandes regiões que seriam articuladas com os fatos e fenômenos geográficos mais importantes. Deste modo, os alunos compreenderiam as razões de semelhanças e diferenças de soluções encontradas pelos distintos povos para seus problemas.

Na terceira série ginásial os programas indicavam que o aluno teria contato com os elementos, fatos e fenômenos da geografia do Brasil. O treino já adquirido nas séries anteriores de interpretação, permitiria aos estudantes relacionar os grandes traços marcantes da geografia nacional, aqueles que determinariam a unidade do Brasil, tanto de natureza física, como de natureza biológica. Na quarta série ginásial seriam abordados os problemas que os brasileiros encontravam nas diferentes regiões do país e propunha-se a observação do homem em ação, tendo por objetivo o aproveitamento inteligente do espaço. Pretendia-se compreender as diferenças, verificando como foram solucionados problemas semelhantes nos diversos territórios brasileiros. De acordo com Fonseca (1957, p. 16), tal proposta didática evidenciaria aos alunos o valor de seus esforços.

A primeira série do ensino colegial deveria desenvolver a perspectiva do método dos “círculos concêntricos”. Nesta série seria realizada a ampliação científica do conteúdo da primeira série ginásial. Na segunda série do colegial seriam ampliados os conteúdos da segunda série do ginásio, destacando as influências que determinados povos exerciam em relação aos demais. Os países seriam destacados pela sua repercussão no mundo moderno, tanto pelos problemas físicos e econômicos, quanto políticos. Os programas indicavam que nesta série a articulação com a História precisava ser constante. Para encerrar, a terceira série do colegial ampliaria as duas últimas do ginásio, com a finalidade de permitir ao estudante tomar consciência dos problemas nacionais e de sua responsabilidade nas soluções desses problemas.

Fonseca demonstrava simpatia pelos programas oficiais de Geografia e a recomendação de que a disciplina deveria ser ensinada a partir das regiões conhecidas pelos alunos (1957, p. 16). Eles deveriam aprender os conceitos da Geografia, interpretar fatos e fenômenos geográficos, trabalhar com instrumentos da área e compreender os problemas econômicos e políticos do Brasil e do mundo. A partir desse ensino os alunos deveriam, no fim do colégio, ter autonomia intelectual para discutir os problemas brasileiros e se responsabilizar por suas soluções como cidadãos. Daniel Mendes Gomes (2010, p. 28), ao analisar a história do ensino de Geografia no Brasil, destaca que, a partir dos anos 1930, consolidava-se no país uma concepção de Geografia de cunho científico, considerada moderna, que propunha “um estudo geográfico dividindo o espaço em regiões naturais do território brasileiro”. Essa “nova Geografia” se opunha ao modelo considerado tradicional da disciplina, que se baseava no estudo do espaço a partir das unidades da federação, “tendo como critério de classificação a ordem alfabética das províncias e cidades” (GOMES, 2010, p. 30).

A análise de Fonseca dos programas oficiais expunha algumas questões em debate na época. Conforme Souza (2008, p. 185), os programas das disciplinas escolares, desde 1942, já indicavam orientações metodológicas voltadas para a pedagogia moderna¹¹, priorizando os processos ativos, o sistema de projetos, a ênfase na compreensão e não na memorização, a

¹¹ O termo pedagogia moderna era utilizado em referência as pedagogias ativas propostas por educadores europeus e estadunidenses a partir do fim do século XIX e início do século XX. Sobre os educadores brasileiros e a Escola Nova ver Carvalho (2005) e Vidal (2003).

utilização de técnicas de ensino variadas, entre outras propostas. Fonseca se colocava, assim, a favor de uma nova Geografia Escolar, a partir da renovação da pedagogia.

Após analisar os programas curriculares e sugerir como deveria ser o ensino de Geografia, Fonseca realizava uma breve discussão sobre o uso do livro didático. Para o autor, os compêndios utilizados nas escolas eram obstáculo aos professores, pois ao orientarem seus cursos pelos manuais e seguirem a ordem de interpretação dos livros, tornavam a disciplina homogênea. Fonseca valorizava o livro didático, considerando-o indispensável para o aluno, como auxiliar imediato do professor, mas recusava a inversão dos valores, que tornava o professor ‘servo’ do livro escolar: “Em muitos casos anula-se o professor ao papel de repetidor dos textos e tomador de lições” (1957, p. 17).

Como encerramento da primeira parte, Fonseca ressaltava a falta de preocupação didática dos manuais:

Como os livros didáticos, em grande maioria, cuidam apenas dos elementos geográfico, nada contribuindo no setor didático, aos poucos os professores tendem a concentrar todo seu interesse em não errar na geografia, o que facilmente conseguem, mas com o esquecimento de princípios pedagógicos elementares, o que os torna responsáveis pelo pequeno rendimento dos alunos (FONSECA, 1957, p. 17).

Os livros para a escola secundária não deveriam ser, desse modo, apenas resumos dos livros de Geografia acadêmicos, precisavam ser realmente didáticos, com preocupações pedagógicas.

A avaliação dos livros didáticos de Geografia

A segunda parte do trabalho de Fonseca voltava-se para a análise dos livros didáticos que estavam em circulação de 1930 aos anos 1950. O primeiro problema verificado pelo professor era o fato de os autores dos compêndios não compreenderem o conceito de livro didático:

Colocando nos livros todos os ensinamentos geográficos exatos, pensam os autores haver cumprido sua missão, como se os adolescentes da Escola Secundária fossem miniaturas de geógrafos, que deveriam aprender toda a Geografia de forma reduzida (FONSECA, 1957, p. 18).

Fonseca enfatizava que a escola não era somente receptáculo dos conhecimentos da ciência de referência, mas possuía especificidades e uma dinâmica própria. Para ele, os autores dos compêndios não compreendiam o objetivo da escola secundária e não seguiam princípios pedagógicos na elaboração dos livros, apenas adotavam os fundamentos científicos da Geografia.

Logo, Fonseca pretendia elaborar uma crítica aos manuais, evidenciando suas deficiências didáticas e de caráter geográfico, e apresentando ao final sugestões para a melhoria dos livros.

Em *Relação dos compêndios com os programas*, Fonseca verificava que todos os manuais analisados adotavam a sequência dos programas oficiais. Porém, Fonseca destacava que os programas apenas estabeleciam os temas a serem estudados, mas as interpretações geográficas e didáticas estariam a cargo dos docentes. Para Fonseca, cada autor de manual escolar deveria organizar seu plano de apresentação de acordo com razões pedagógicas bem definidas, observando-se que, para os alunos da primeira série ginásial os estudos precisavam partir dos fatos concretos mais próximos para os mais distantes.

No tópico *Vocabulário técnico e da Linguagem*, Fonseca constatava a dificuldade no uso adequado da linguagem e do vocabulário técnico pelos manuais. Muitos eram redigidos aquém ou além da compreensão do estudante, o que levaria à desmotivação. Desse modo, indicava duas soluções para o problema: as autoridades ministeriais deveriam levantar os vocabulários conhecidos e de uso dos adolescentes para que os mestres e autores usassem linguagem compreensível; os autores dos livros didáticos precisariam redigir com a preocupação de despertar interesse no leitor. Os manuais escolares deveriam ter a dupla preocupação de expor com exatidão científica, mas também interessar os alunos, introduzindo elementos motivadores que despertassem o desejo pela aprendizagem. Para realizar tal objetivo, o livro precisaria articular o fato estudado com as realidades da vida do estudante. Nesse sentido, Fonseca enfatizava que as disciplinas na escola secundária não constituíam um fim em si mesmas, mas meios para educar os adolescentes. Propunha, assim, soluções para os termos técnicos nos manuais: levantar a nomenclatura especializada, buscando substituir os vocábulos que não fossem indispensáveis; modificar o sistema adotado pelos autores dos manuais de colocarem a explicação dos termos técnicos no final da lição, mas explica-los no próprio corpo do texto de modo a não fragmentar a continuidade do pensamento do aluno.

Em *Sumários*, Fonseca identificava uma homogeneidade nos livros didáticos, todos parecidos, sem criatividade. Em dois exemplos analisados, os sumários eram cópias do programa oficial e tal fato demonstrava o pouco interesse dos autores em fazer mais do que o estritamente obrigatório. Mesmo os sumários que especificavam os assuntos a serem desenvolvidos deixavam a desejar, pois faltavam elementos que gerassem interesse. Como os alunos do secundário ainda não teriam o gosto pelos estudos, caberia ao compêndio cumprir a função de atraí-los para os problemas culturais. O sumário deveria “criar ligações entre o texto e o desejo de satisfação da curiosidade do aluno” (FONSECA, 1957, p. 31). É importante destacar que Fonseca reforçava a todo momento a necessidade de se provocar a curiosidade, incentivar o gosto pela leitura, gerar interesse dos estudantes.

As *Ilustrações* dos compêndios não estavam sendo bem exploradas e eram tratadas com descaso, segundo Fonseca. Três seriam as finalidades possíveis de utilização de uma ilustração: para auxiliar a aprendizagem dos elementos contidos no texto, como uma espécie de confirmação ou prova do conteúdo escrito; como motivador da aprendizagem, um ponto de partida que

conduziria ao texto e à aprendizagem; para fixar a aprendizagem, por meio da inclusão da ilustração nos exercícios. Fonseca afirmava que essas três funções apareciam nos compêndios de Geografia, mas que a maioria dos autores utilizava a ilustração apenas como auxiliar da aprendizagem dos elementos contidos no texto e para confirmar o escrito. O professor verificou, ainda, exemplos de ilustrações com legendas erradas ou desajustadas em relação aos textos, e ilustrações motivadoras que não eram exploradas pelos manuais. Os compêndios não possuíam explicações bem elaboradas acompanhando as ilustrações e boa relação entre textos e imagens. Como sugestão Fonseca recomendava que fossem aprofundadas as orientações sobre os métodos de análise das imagens, para que ocorresse o aprendizado geográfico da observação e da relação entre as ilustrações e os fatos geográficos.

No tópico *Exercícios* Fonseca reforçava a função das atividades como auxiliares na fixação da aprendizagem:

fixar termos técnicos indispensáveis, gravar princípios, leis ou definições básicas; provocar atitudes reflexivas ante fatos apresentados; correlacionar o tema em estudo com outros já aprendidos; articular o estudo da Geografia com os das demais disciplinas da Escola Secundária; desenvolver habilidades específicas, o espírito inventivo, a prática de procurar a melhor solução entre as que se oferecem, evitando o medo às decisões, mas coibindo a ação irrefletida; dar oportunidades ao afloramento das tendências individuais; criar situações que exijam o trabalho em cooperação pelos alunos, visando a melhoria do convívio social, etc. (FONSECA, 1957, p. 40-41).

Contudo, Fonseca não havia identificado nos compêndios analisados exercícios com as finalidades descritas acima. Os manuais apresentavam apenas cinco tipos de exercícios:

1. Tipo questionário, em que os alunos copiavam do texto a resposta. Esses exercícios eram utilizados pelos professores nas provas, o que fazia com que os alunos apenas decorassem os conteúdos sem articular as ideias, levando logo a serem esquecidos.
2. Exercícios de tipo teste de lacuna ou simples escolha. Do mesmo modo que os questionários visavam a memorização.
3. Exercícios cartográficos, também priorizavam a memorização, pois na maioria dos casos o estudante limitava-se a desenhar um mapa de uma região qualquer. Para Fonseca, não bastava que o aluno soubesse localizar um fato geográfico, ele precisava aprender a justificar esse fato, relacionar com outros, destacando as semelhanças e divergências.
4. Exercícios de esquematização das idéias do texto. A capacidade de esquematizar os conhecimentos era considerada importante. Contudo, seria preciso orientar os alunos sobre como organizar esquematizações. Esse tipo de exercício desenvolveria a capacidade de observação e atenção do aluno.
5. Exercícios “fazer um estudo sobre um tema”. Este trabalho precisava ser orientado desde os primeiros passos, pois, muitas vezes, os alunos se dispersavam. A orientação do professor seria central para os alunos. Todavia,

por causa da má formação dos docentes, os autores de livros didáticos deveriam empregar todos os recursos possíveis para auxiliá-los (FONSECA, 1957, p. 42-43).

A análise de Fonseca, ao criticar os exercícios baseados na memorização mecânica, reforçava a discussão do período sobre as novas propostas pedagógicas e conceitos de aprendizagem, com ênfase nos métodos ativos e na pedagogia moderna. Formar alunos autônomos, que refletissem sobre sua realidade, com espírito inventivo, era a grande função da escola e do ensino de Geografia. Nesse sentido, o livro didático tornava-se objeto auxiliar de grande importância para professores considerados mal formados.

As *Leituras complementares* contidas nos livros didáticos eram consideradas importantes, mas para melhorar a iniciativa dos autores, Fonseca elencava algumas sugestões. As leituras dos livros didáticos analisados não despertavam o entusiasmo dos alunos, pois, em muitos casos, sua terminologia estava além da compreensão dos estudantes. Para resolver esse problema a leitura deveria demonstrar casos de aplicação prática dos conhecimentos da lição, para que os jovens percebessem a sua importância e conseguissem aprender. No manual, a leitura complementar não poderia ser somente um apêndice, mas precisava estar relacionada aos textos principais.

As *Indicações bibliográficas* eram necessárias como sugestões para os alunos. Contudo, existiam livros didáticos que não faziam referência a qualquer obra em que os alunos pudessem ampliar seus conhecimentos. Essa era considerada uma falha injustificada, pelo fato de o manual didático ter como finalidade auxiliar o professor na orientação dos jovens. Na maioria dos livros analisados as bibliografias cumpriam o papel de prova, de validação dos textos. Fonseca defendia, assim, que as referências deveriam ser indicadas para esclarecer e motivar os estudantes nas leituras, possibilitando despertar o desejo por novos livros e estimulando-os a aprender a aprender.

Ao concluir o exame dos livros didáticos de Geografia, Fonseca esclarecia que havia priorizado, ao longo de seu estudo, a análise dos aspectos considerados mais relevantes do ponto de vista pedagógico. Com a resolução das questões indicadas acreditava que os demais problemas seriam facilmente corrigidos, pois os autores iriam abandonar o tipo padronizado de livros didáticos, homogêneos, produzidos pelo comércio. Sua intenção era apresentar avaliações que pudessem ser aplicadas imediatamente para o ensino da Geografia, com o objetivo de melhorar a situação geral do ensino no Brasil.

Considerações finais

James Braga Vieira da Fonseca atuava em diferentes espaços de difusão de propostas para a escola e o ensino de Geografia. Além de professor de Didática na Faculdade Nacional de Filosofia, também produzia artigos para a revista *Escola Secundária*, periódico publicado pela

Campanha de Difusão e Aperfeiçoamento do Ensino Secundário (Cades)¹². Na revista, seus textos enfatizavam a necessidade de uma renovação do ensino de Geografia e, para tanto, as aulas expositivas e a memorização de conteúdos pelos alunos deveriam acabar. Defendia um ensino prático, objetivo, com base na realidade dos jovens e que estimulasse a busca pelo conhecimento científico.

Em artigo de 1958, publicado com o título *Como ensinar Geografia*, Fonseca reforçava que o aspecto livresco do ensino era de grande prejuízo para a Geografia Escolar. Nesse sentido, propunha que a Geografia fosse levada para fora da sala de aula, “fazendo com que os alunos criem o hábito de identificar sempre os elementos aprendidos” (1958, p. 96). Para realizar esse trabalho, o professor precisava despertar no aluno a prática de observação da natureza e, em aula, discutir o fato observado buscando suas razões científicas. Desse modo, a escola tornar-se-ia “um elemento comum da vida” (FONSECA, 1958, p. 96).

A avaliação de Fonseca para a Caldeme evidenciava mais um espaço de participação do educador nos debates dos anos 1950 sobre a necessidade de modificar o saber geográfico ensinado nos ginásios e colégios, em consonância com a perspectiva de transformação da escola secundária. Nesse sentido, Fonseca discutiu a função da Geografia nesse nível de ensino, a atuação dos docentes e o papel dos livros didáticos como divulgadores de propostas didático-pedagógicas. Aos professores propôs desde a necessidade de preparação das aulas de modo racional e de acordo com o objetivo do ensino, até os critérios de seleção de conteúdos que melhor se adequassem aos objetivos estabelecidos.

Para Fonseca as aulas, com seus conteúdos e atividades, precisavam despertar o interesse dos alunos, tratar de fatos reais e estarem relacionadas com a vida. Com base em uma pedagogia moderna, os estudantes compreenderiam a relação do homem com o meio nas várias regiões da Terra, e eram convidados a participar do ensino, a serem ativos. A partir do estudo das regiões mais próximas dos alunos até as mais distantes, os jovens conheceriam os problemas nacionais e se responsabilizariam pela sua solução, como cidadãos.

Na análise dos livros didáticos Fonseca reconhecia a importância dos manuais como auxiliares do professor, mas criticava sua homogeneização pelos programas oficiais. Em defesa de uma nova didática do ensino, o autor questionava a mera reprodução simplificada de livros acadêmicos de Geografia pelos manuais escolares. Não existia a preocupação com os princípios pedagógicos.

Ensinar Geografia e fazer Geografia eram coisas distintas para Fonseca, mas imbrincadas. Na escola, a Geografia era utilizada para colaborar na formação dos estudantes, e caberia à

¹² Criada pelo Decreto n. 34.638, em 1953, a Cades era coordenada por Gildásio Amado e estava submetida à Diretoria do Ensino Secundário do Ministério da Educação. Segundo Silvia Assam Fonseca (2004, p. 96), deveria organizar “uma série de atividades voltadas para a melhoria do ensino secundário”, entre elas organizar cursos de aperfeiçoamento e elaborar os exames de suficiência para professores. A revista *Escola Secundária* começou a ser publicada em 1957, com o objetivo de divulgar as atividades da Cades. Fonseca (2004, p. 55) informa que a revista era destinada aos professores do ensino secundário, sobretudo professores de escolas particulares e municipais que frequentavam os cursos oferecidos pelo MEC.

Didática, portanto, adaptar os conhecimentos e elaborar metodologias para melhor ensinar os saberes selecionados. Como os livros didáticos eram os principais divulgadores dos conteúdos e métodos, precisavam estar alinhados ao novo “espírito” educacional.

A mudança do método pedagógico, a partir do interesse do aluno como eixo do ensino, transformaria a própria instituição escolar. Essa mudança de perspectiva, descentrando o ensino do professor para a aprendizagem dos estudantes, apontava a transformação significativa por que passava a escola secundária. Uma escola que deixava de ser pensada para as elites e que deveria formar os jovens das camadas populares. Jovens cidadãos que precisavam aprender a constituir um espírito observador, crítico, reflexivo, consciente e ativo. Jovens que aprenderiam a pensar, para entrar de modo ativo num país em acelerada mudança, de rápida industrialização e crescimento urbano.

Referências

BEISIEGEL, C. de R. Educação e sociedade no Brasil após 1930. In: FAUSTO, Boris (org.). **História Geral da Civilização Brasileira**. Tomo III, O Brasil Republicano, vol. 4. São Paulo: Difel, 1984, p. 383-416.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez. 2005.

CARVALHO, M. M. C. de. Pedagogia da Escola Nova e usos do impresso: itinerário de uma investigação. *Educação*, UFSM, v. 30, n. 2, 2005, p. 87-104. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3740/2144>. Acesso em 2/11/2018.

CBPE. Inep. s/d. **As Campanhas de inquérito e levantamento do ensino médio e elementar (Cileme) e do livro didático e manuais de ensino (Caldeme)**.

CHERVEL A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & História**, Porto Alegre, v. 2, 1990, p. 177-229. Disponível em: https://moodle.fct.unl.pt/pluginfile.php/122510/mod_resource/content/0/Leituras/Chervel01.pdf. Acesso em 2/11/2018.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**. FEUSP, v. 30, n. 3, 2004, p. 549-566. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf>. Acesso em: 2/11/2018. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000300012>

FILGUEIRAS, J. M. **O processo de avaliação de livros didáticos no Brasil (1938-1984)**. São Paulo: (Tese de Doutorado), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, 2011.

FILGUEIRAS, J. M. Livros didáticos para um novo público escolar: os cadernos MEC de História Geral. **Cadernos de História da Educação**. UFU, v. 15, n. 3, 2016, p. 1170-1186.

Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/38490/20295> . Acesso em: 2/11/2018. <https://doi.org/10.14393/che-v15n3-2016-13>

FILGUEIRAS, J. M. A Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino e as avaliações dos manuais escolares de história. In: ROCHA, H.; MAGALHÃES, M. (org.) **Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas**. Rio de Janeiro: FGV, 2017, p. 121-144.

FONSECA, J. B. V. da. **Análise dos Programas e livros Didáticos de geografia para a escola secundária (1931-1956)**. Rio de Janeiro: MEC/INEP/CBPE, 1957.

FONSECA, J. B. V. Como ensinar Geografia? **Revista Escola Secundária**, CADES, n. 4, 1958, 94-97.

FONSECA, S. A. da. **Os professores e a qualidade do ensino: a escola secundária paulista (1946-1961)**. São Paulo: (Dissertação de Mestrado), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP. 2004.

GASPARELLO, A. M. **Construtores de Identidades: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira**. São Paulo: IGLU Editora, 2004.

GOMES, D. M. A. **Geografia ensinada: mudanças e continuidades do conhecimento geográfico escolar (1960-1989)**. São Paulo: (Dissertação de Mestrado), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP. 2010.

GOMES, D. M. A. **Geografia no Ensino Secundário em São Paulo (1834-1896)**. São Paulo: (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, 2016.

HAIDDAR, M. L. M. **O ensino secundário no Brasil Império**. São Paulo: Edusp. 2008.

HILSDORF, M. L. **O aparecimento da escola moderna: uma história ilustrada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MENDONÇA, A. W. P. C. As políticas do INEP/MEC, no contexto dos anos 1950/1960. In: VII Congresso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, **Anais CIHELA**. Quito, v 1, 2005, p. 1-18.

MUNAKATA, K. 2002. As ações da Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (CALDEME): os manuais para professores secundários. In: V Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste. **Anais Anped/Sudeste**, Marília, v. 5, 2002, p. 1-12.

MUNAKATA, K. Não podemos fazer escolas sem livros: livro didático segundo Anísio Teixeira. In: MENEZES, M. C.; SMOLKA, A. L. B. (orgs.) **Anísio Teixeira, 1900-2000**. Provocações em Educação. Campinas/Bragança Paulista: Autores Associados/USF, 2000, p. 129-140.

SOUZA, R. F. de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: (ensino primário e secundário no Brasil)**. São Paulo: Cortez, 2008.

SPOSITO, M. P. **O povo vai à Escola** - A luta pela expansão do ensino público em São Paulo. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

TOLEDO, M. R. A. O Ensino Médio no Brasil: uma história de suas finalidades, modelos e a sua atual reforma. In: TOLEDO, M. R. A.; MACHADO, A. R. A. **Golpes na História e na escola**. São Paulo: Cortez: ANPUH-SP, 2017, p. 178-198.

UNESCO. **La reforma de los manuales escolares y del material de enseñanza**. Paris: Imprenta Lahure, 1951. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000063011_spa. Acesso em: 2/11/2018.

VIDAL, D. G. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, E. M.; FIGUEIREDO, L. e VEIGA, C. G. (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 41-72.

WANDERLEY, S. Iseb, uma escola de governo: desenvolvimentismo e a formação de técnicos e dirigentes. **Rev. Adm. Pública**, Rio de Janeiro, v. 50, n. 6, nov./dez. 2016, p. 913-936. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rap/v50n6/0034-7612-rap-50-06-00913.pdf>. Acesso em: 2/11/2018. DOI: <https://doi.org/0.1590/0034-7612150061>

Submetido: 03/11/2018

Aceito: 11/12/2019