



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)
CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELA**



MARIA DO SOCORRO PEREIRA DE SOUSA ANDRADE

**A GEOGRAFIA NOS GRUPOS ESCOLARES NO PIAUÍ: CURRÍCULO,
PRÁTICA EDUCATIVA E CULTURA ESCOLAR (1927-1961)**

TERESINA – PI

2019

MARIA DO SOCORRO PEREIRA DE SOUSA ANDRADE

**A GEOGRAFIA NOS GRUPOS ESCOLARES NO PIAUÍ: CURRÍCULO,
PRÁTICA EDUCATIVA E CULTURA ESCOLAR (1927-1961)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí como requisito parcial à obtenção do Título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação Docente e Prática Educativa

Orientador: Prof. Dr. Antônio de Pádua Carvalho Lopes

TERESINA – PI

2019

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Andrade, Maria do Socorro Pereira de Sousa.
A553g A geografia nos grupos escolares no Piauí: currículo, prática educativa e cultura escolar (1927-1961). / Maria do Socorro Pereira de Sousa Andrade. – Teresina: UFPI, 2019.
348 p.; Il.

Orientador: Prof^o. Dr. Antônio de Pádua Carvalho Lopes.
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), 2019.

1. História da geografia escolar. 2. Práticas educativas e pedagógicas. 3. História da educação piauiense. 4. Ensino primário.
I. Título.

CDD 910.7

Bibliotecário Responsável: Rogério Cunha Teixeira (CRB-3/1077)

MARIA DO SOCORRO FERREIRA DE SOUSA ANDRADE

**A GEOGRAFIA NOS GRUPOS ESCOLARES NO PIAUÍ: CURRÍCULO,
PRÁTICA EDUCATIVA E CULTURA ESCOLAR (1927-1961)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí como requisito parcial para a obtenção do Título de Doutora em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Antonio de Padua Carvalho Lopes
Prof. Dr. Antônio de Pádua Carvalho Lopes/UFPI (Orientador)

Antonio Carlos Ferreira Pinheiro
Prof. Dr. Antonio Carlos Ferreira Pinheiro/UFPB (Titular externo)

Cesar Augusto Castro
Prof. Dr. César Augusto Castro/UFMA (Titular externo)

Jose Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho
Prof. Dr. Jose Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho/UFPI (Titular interno)

Jane Bezerra de Sousa
Prof. Dr.ª Jane Bezerra de Sousa/UFPI (Titular interno)

Prof. Dr.ª Neide Cavalcante Guedes/UFPI (Suplente interno)

Samuel Velázquez Castañanos
Prof. Dr. Samuel Velázquez Castañanos/UFMA (Suplente externo)

Teresina, 18 de novembro de 2019

TERESINA - PI

2019

À minha amada família, construída em parceria com meu esposo Carlos Sait e com nossos filhos, a quem atribuo a minha maior felicidade: Maria Clara, Caio e Carol.

Especialmente, dedico esta tese ao meu primeiro neto, Bento Tomé, filho de Maria Clara, que nasceu durante minha construção e tessitura neste tear.

AGRADECIMENTOS

Aqueles que passam por nós não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.

Antoine de Saint-Exupéry

O aprendizado construído ao longo desses quatro anos de estudo foi uma experiência valiosa em minha vida pessoal e profissional. Aprendi muito sobre a temática a qual me propus investigar, mas aprendi também sobre o valor das pessoas que se mostraram companheiras, dedicadas e solidárias comigo durante minha trajetória na produção desta Tese.

Meus sinceros agradecimentos:

A Deus, acima de tudo, por me dar força e me iluminar, através do Seu Espírito Santo, em todos os trabalhos realizados para a escrita desta Tese. E, nesta sintonia, agradeço ao meu orientador espiritual Pe. Nilton Pereira, pelas bênçãos que recebi de Deus por meio das suas orações.

Em especial, a meu orientador Prof. Dr. Antônio de Pádua Carvalho Lopes, pelo rigor, atenção, estímulo e zelo em sua minuciosa e esmerada orientação, que muito contribuiu para a construção desta pesquisa, com reflexão e responsabilidade acadêmica.

Ao Prof. Dr. Armstrong Miranda Evangelista, por se tornar, ao longo da minha jornada de Pós-Graduação, um orientador presente, preocupado em revelar e discutir comigo aspectos da educação que merecem nossa atenção para possíveis investigações, que venham a contribuir com o processo educacional, notadamente na área de Geografia. Além disso, agradeço pelas valiosas sugestões, comentários e críticas que tanto contribuíram para o aperfeiçoamento desta Tese durante as etapas de sua Qualificação.

Aos Professores Doutores: Antônio Carlos Ferreira Pinheiro (UFPB), Jane Bezerra de Sousa e José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho, pelas valiosas sugestões, comentários e críticas, que tanto contribuíram para o aperfeiçoamento desta Tese durante as etapas de qualificação e agora na composição da Banca Examinadora na defesa desta Tese.

Ao Prof. Dr. César Augusto Castro (UFMA), por aceitar participar da Banca Examinadora de Defesa desta Tese, nos cedendo, gentilmente, parte do seu precioso tempo para sua leitura e avaliação, trazendo-nos observações valiosas que contribuíram para os ajustes finais no aperfeiçoamento deste trabalho.

À Profa. Dra. Neide Cavalcante e ao Prof. Dr. Samuel Velázquez Castellanos / UFMA por aceitarem o nosso convite para participar como avaliadores suplentes da Banca Examinadora desta Tese, concedendo-nos o seu precioso tempo para sua leitura.

Aos participantes desta investigação a quem codinomei de Jorginho, Barãozinho, Oeiras e Teresina, os quais, por meio de suas memórias, nos apresentaram experiências pessoais com informações

valiosas sobre o ensino-aprendizagem de Geografia, nos grupos escolares em que estudaram ou lecionaram no Ensino Primário, no Piauí, entre as décadas de 1930 a 1960.

À minha família, Sait, meu esposo e meus filhos, Maria Clara, Caio e Carol, por terem me acompanhado por todo o caminho na produção da Tese, por compreenderem a escassez da minha presença, mas sempre incentivando e apoiando todos os meus passos.

Aos meus pais, Amélia e Antônio (in memoriam), por investirem em minha educação, e aos meus irmãos, que torceram por mim em cada momento, em cada passo dado ao longo dessa trajetória.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, por todos os ensinamentos durante o curso, especialmente aos Professores Dr^a Antônia Dalva França e Dr. Francis Musa Boakari, pelos ensinamentos e intervenções significativos para o meu processo de reflexão sobre as questões epistemológicas e metodológicas da pesquisa.

Aos funcionários do Arquivo Público do Piauí, dos arquivos dos Grupos Escolares investigados, especialmente aos funcionários dos arquivos das Escolas Normais de Teresina e de Parnaíba, por me ajudarem na localização das fontes documentais que utilizei nesta pesquisa.

Às Faculdades FATEPI/FAESPI, na pessoa do seu Diretor Geral Gislan Vieira de Sousa, por me apoiar e me incentivar neste empreendimento formativo, confiando assim, por meio dele, no meu trabalho de assessoria pedagógica destas IES. Trabalho que muito contribui para o meu aprendizado contínuo no campo do Ensino Superior.

A todos os coordenadores, professores e funcionários das Faculdades FATEPI/FAESPI, pela amizade sincera e por compartilharem comigo momentos ricos de aprendizado. Especialmente ao amigo Rogério Cunha, nosso bibliotecário, que gentilmente fez a revisão e formatação desta Tese.

Aos colegas da Oitava Turma de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED - UFPI, pelo companheirismo nos momentos de estudo e de descontração.

Aos companheiros participantes do *Núcleo de Pesquisa em Educação, Sociedade e Cultura - UFPI (NESC - UFPI)*, pelos momentos significativos, nos quais compartilhamos saberes e inquietações ligados à pesquisa histórico-educacional. Especialmente ao Higo Menezes e Enayde Fernandes pela parceria formada.

À amiga Lafty Alves, por me ouvir e contribuir com a sua amizade, nos momentos em que dela precisei durante o processo de produção da Tese.

À amiga Cleonice, sempre disposta a contribuir de todas as formas, para solucionar problemas emergenciais, quando dela precisamos desde a parceria da turma de Mestrado.

À Janice pela cuidadosa revisão de linguagem e formatação desta Tese.

Por fim, agradeço ao meu sogro, Sr. Juquinha, à minha sogra, D. Dora, aos meus cunhados, cunhadas e sobrinhos, tios, primos e primas, e aos meus amigos e amigas, pela torcida e por todo o incentivo que me deram, de todas as formas, de perto ou de longe, para a realização e conclusão deste projeto profissional.

ANDRADE, Maria do Socorro Pereira de Sousa. **A Geografia nos grupos escolares no Piauí: currículo, prática educativa e cultura escolar (1927 – 1960)**. Tese - Universidade Federal do Piauí – UFPI, Teresina, 2019.

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar o ensino, prescrito e praticado, dos conteúdos de Geografia, nos grupos escolares no Piauí, entre os anos 1927-1961, visando compreender a trajetória histórica deste ensino na Educação Primária no Piauí. O *corpus* documental é constituído por mensagens governamentais, legislações educacionais, documentos da Direção da Instrução Pública e das escolas investigadas, biografias e autobiografias, livros didáticos e a memória dos participantes por meio da História Oral. Justificamos a relevância desta pesquisa como investimento de natureza historiográfica, capaz de fornecer subsídios para a reflexão sobre o currículo e como contributo para a história do ensino. O estudo tem embasamento teórico na Nova História Cultural com instrumental de pesquisa ancorado nas proposições teórico-metodológicas de André Chervel (1990), em interface com Goodson (1990) e com abordagem da História das Disciplinas Escolares como campo historiográfico. Para a análise das fontes documentais, biográficas, autobiográficas e das fontes orais, adotamos o método de interpretação da dimensão linguística processada pela via hermenêutica, proposta por Escolano Benito (2017). O aporte conceitual da pesquisa encontra sustentação respectivamente em Goodson (1990), Chervel (1990), Chartier (1990, 1992), Certeau (1998), Viñao Frago (2008) e Escolano Benito (2017). Além desse referencial, a pesquisa está ancorada na historiografia educacional, a exemplo de Lopes (1996; 2001; 2002), Queiroz (2008), Brito (1996), Martins (2009; 2011), Sousa (2009), Soares (2008), Souza (2004), Ribeiro (2000, 2003, 2008), Carvalho (1994), Vlach (1991; 1988; 2004) dentre outros. O recorte cronológico inicial é o ano de 1927, data de adoção do Programa do Ensino Primário, implantado pelo reformador da educação parnaibana, Luis Galhanone, estendendo-se até 1961, data de promulgação da primeira LDBN n. 4.024/61. Inicialmente, refletimos sobre a Geografia enquanto matéria escolar presente no currículo dos Grupos Escolares do Piauí, destacando a prática educativa desenvolvida nesta escola no período investigado. Em seguida, apresentamos os dados que nos levaram à produção da Geografia como matéria escolar no Ensino Primário piauiense. Finalmente discutimos a formação do professor para ensinar Geografia neste nível de ensino. Elaboramos a tese de que no período investigado os conteúdos geográficos ensinados nos grupos escolares do Piauí assumiam uma perspectiva nacionalista, tornando-se veículo para atender aos anseios de valorização do País, por meio de um ensino que enfatizava a enumeração e a descrição das riquezas naturais, a localização, e a memorização dos conteúdos estudados, vinculando-se dessa forma à perspectiva das práticas de ensino da Geografia Tradicional. Entretanto, percebemos que a ideologia do nacionalismo patriótico era finalidade do Ensino Primário de modo geral, não especificamente da matéria Geografia. Dessa forma, o ensino de Geografia não assumia, por si só, uma perspectiva nacionalista, posto que o predomínio dos métodos tradicionais utilizados neste ensino não oportunizava a compreensão dos fenômenos estudados. Portanto, não se concretizava a finalidade que era atribuída a essa matéria escolar, ao visar a formação do espírito patriótico e nacionalista na educação dos pequenos estudantes piauienses. Porém, mantinha-se um ensino com abordagem tradicional, enfatizando, sim, a enumeração e a descrição das riquezas naturais, a localização dos fenômenos e a memorização dos conteúdos estudados.

Palavras-chaves: História da Geografia Escolar. Ensino Primário. Grupos Escolares. Práticas Educativas e Pedagógicas. História da Educação piauiense.

ANDRADE, Maria do Socorro Pereira de Sousa. **A Geografia nos grupos escolares no Piauí: currículo, prática educativa e cultura escolar (1927 – 1960)**. Tese - Universidade Federal do Piauí – UFPI, Teresina, 2019.

ABSTRACT

This study analyzes the teaching of geography content, as prescribed and practiced in Piauí school groups from 1927 to 1961, in order to understand the historical trajectory of this teaching in Piauí Primary Education. The documentary corpus consists of administrative messages, educational laws, documents from both the Public Instruction Directorate and the investigated schools, biographies and autobiographies, textbooks, and the memory of participants through oral history. We justify the relevance of this research as an investment of historiographic nature, capable of providing subsidies for reflection on the curriculum and as a contribution to the history of teaching. The study has a theoretical basis in the New Cultural History and with its research instrument anchored in the theoretical and methodological propositions of André Chervel (1990) interfacing with Goodson (1990) and approaching the History of School Disciplines as a historiographic field. For the analysis of documentary sources, oral sources and other sources of memory, we adopted the method of interpretation of the linguistic dimension processed by the hermeneutic path proposed by Escolano Benito (2017). The conceptual support of the research comes respectively from Goodson (1990); Chervel (1990); Chartier (1990, 1992); Certeau (1998); Viñao Frago (2008), and Escolano Benito (2017). In addition to this framework, the research is anchored in educational historiographers such as Lopes (1996, 2001, 2002); Queiroz (2008); Brito (1996); Martins (2009, 2011); Sousa (2009); Soares (2008); Souza (2004); Ribeiro (2000, 2003, 2008); Carvalho (1994); Vlach (1991, 1988, 2004), among others. The initial chronological cut is 1927, by the date of adoption of the Primary Education Program implemented by the education reformer from Parnaíba, Luis Galhanone, that extends until 1961 when the first LDBN No. 4,024/61 was promulgated. Initially, we reflect on Geography as a school subject present in the curriculum of the Piauí School Groups, highlighting the educational practice developed in this school during the period investigated. Then we present the data which led us to the production of Geography as a school subject in Piauí Primary School. Finally, we discuss teacher training to teach geography at this level of education. We elaborated on the thesis that the geographic contents taught in the Piauí school groups assumed a nationalist perspective in the investigated period, becoming a vehicle to meet the yearning for the valorization of the country by way of a teaching perspective that emphasized the enumeration and the description of the natural riches, its location, and the memorization of the studied contents, thus linked to the perspective of the teaching practices of Traditional Geography. However, we realize that the ideology of patriotic nationalism was the purpose of primary education in general, not specifically of geography. Thus, the teaching of geography did not assume in itself a nationalist perspective, since the predominance of the traditional methods used in this teaching did not allow the understanding of the studied phenomena. Therefore, the purpose that was attributed to this school subject was not realized when aiming at the formation of the patriotic and nationalist spirit in the education of the younger Piauí students. However, there was a type of teaching with a traditional approach, emphasizing, instead, the enumeration and description of natural riches, the location of phenomena, and the memorization of the studied contents.

Keywords: History of School Geography. Primary School. School Groups. Educational and Pedagogical Practices. History of Piauí Education.

ANDRADE, Maria do Socorro Pereira de Sousa. **A Geografia nos grupos escolares no Piauí: currículo, prática educativa e cultura escolar (1927 – 1960)**. Tese - Universidade Federal do Piauí – UFPI, Teresina, 2019.

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo analizar la enseñanza de contenidos de Geografía, prescripto y enseñado en los grupos escolares de Piauí entre los años de 1927-1961, pretendiendo comprender la trayectoria histórica de esta enseñanza en la Educación Primaria del Piauí. El corpus documental está constituido por mensajes gubernamentales, legislaciones educacionales, documentos de Dirección de Instrucción Pública y de las escuelas investigadas, biografías y autobiografías, libros didácticos y la memoria de los participantes por medio de la historia oral. Justificamos la relevancia de esta investigación como investimento de naturaleza historiográfica, capaz de fornecer subsidios para la reflexión sobre el currículo y como contribución para la historia de la enseñanza. Esta investigación tiene base teórico en la Nueva Historia Cultural con instrumental de investigación basado en las proposiciones teórico-metodológicas de André Chervel (1990) en interface con Goodson (1990) y con abordaje de la Historia de las Asignaturas Escolares como campo historiográfico. Para el análisis de las fuentes documentales, de las fuentes orales y de otras fuentes constituyentes de memoria, adoptamos el método de interpretación de la dimensión lingüística procesada por la vía hermenéutica propuesta Escolano Benito (2017). El aporte conceptual de la investigación encuentra sustentación respectivamente en Goodson (1990), Chervel (1990), Chartier (1990, 1992), Certeau (1998), Viñao Frago (2008) y Escolano Benito (2017). Además de este referencial la investigación está basada en la historiografía educacional de acuerdo con Lopes (1996, 2001, 2002), Queiroz (2008), Brito (2006), Martins (2009,2011), Sousa (2009), Soares (2008), Souza (2004), Ribeiro (2000, 2003, 2008), Carvalho (1994), Vlach (1991, 1988, 2004) entre otros. El recorte cronológico inicial fue en el año de 1927, fecha de adopción del Programa de la Enseñanza Primaria implantado por el reformador de educación parnaibana, Luis Galhanone, extendiéndose hasta 1961, fecha de la promulgación de la primera LDBN N° 4.024/61. Inicialmente reflexionamos sobre la Geografía como materia escolar presente en el currículo de los Grupos Escolares de Piauí subrayando la práctica educativa desarrollada en esta escuela en el período investigado. En seguida presentamos los datos que nos llevaron a la producción de la Geografía como materia escolar en la Enseña Primaria piauiense. Finalmente discutimos la formación del profesor para enseñar Geografía en este nivel de enseñanza. Elaboramos la tesis de que en el período investigado los contenidos geográficos enseñados por los grupos escolares de Piauí tenían una perspectiva nacionalista convirtiéndose los medios para los deseos de valorización del País por medio de una enseñanza que enfatizaba la enumeración y la descripción de las riquezas naturales, la localización, y la memorización de los contenidos estudiados, se vinculando de esta forma a la perspectiva de las prácticas de enseñanza de la Geografía Tradicional. Así que, percibimos que la ideología del nacionalismo patriótico era finalidad de la Enseñanza Primaria de una forma general, no específicamente de la materia Geografía. De esta forma, la enseñanza de los métodos tradicionales utilizados en esta educación no daba oportunidad la comprensión de los fenómenos estudiados. Por lo tanto, no se concretizaba la finalidad que era atribuida a esa materia escolar al proponer la formación del espíritu patriótico y nacionalista en la educación de los pequeños estudiantes piauienses. Pero, se mantenía una educación con abordaje tradicional, enfatizando todavía, la enumeración y la descripción de las riquezas naturales, la localización de los fenómenos y la memorización de los contenidos estudiados.

Palabras-claves: Historia de la Geografía escolar. Enseñanza primaria. Grupos escolares. Prácticas educativas y pedagógicas. Historia de la Educación piauiense.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	- Tipo de edifício destinado a grupos escolares no interior do Estado.....	23
Figura 2	- Correspondência da Direção do Grupo Escolar “Domingos Jorge Velho” (1945-1955).....	36
Figura 3	- Correspondência da Direção do Grupo Escolar “Domingos Jorge Velho” (1945-1955).....	36
Figura 4	- Trajetória de investigação da história das disciplinas escolares.....	46
Figura 5	- Atlas de Mercator.....	57
Figura 6	- Convite ao Secretário de Governo para aprovação do Programa de Ensino Primário adotado no Piauí em 1928.....	75
Figura 7	- Boletim n. 5 - INEP - 1940.....	99
Figura 8	- Publicação da concessão de bolsas para participação em curso de formação docente no INEP-1949.....	109
Figura 9	- Murilo Braga.....	110
Figura 10	- Questionário: Informações das Escolas Primárias ao INEP sobre seu Programa de Ensino Primário – 1948.....	112
Figura 11	- Respostas aos questionários enviados pelo INEP aos professores das Escolas Primárias Piauiense - 1948.....	113
Figura 12	- Solicitação de envio dos programas de ensino expedidos pelo INEP ao Departamento de Educação do Piauí - 13-03-1948.....	115
Figura 13	- Convite: entrega dos programas de Ensino Primário de 1949 às diretoras das escolas primárias de Teresina e de outros municípios do Piauí.....	117
Figura 14	- Quadrante Solar.....	140
Figura 15	- Secretaria de Estado da Educação e Saúde do Estado do Piauí - 1960. Autorização para uso do Programa de Ensino Primário.....	153
Figura 16	- Prova de Conhecimentos Gerais (1960).....	159
Figura 17	- Boletim Escolar da Escola Modelo “Artur Pedreira” - 1950.....	175
Figura 18	- Excursão feita pelas professorandas da Escola Normal “Francisco Correia” - Parnaíba-PI, com os alunos do Curso de Aplicação - 1963..	177
Figura 19	- Excursão feita pelas professorandas da Escola Normal “Francisco Correia” - Parnaíba-PI com os alunos do Curso de Aplicação - 1963...	177
Figura 20	- Atividade de Conhecimentos Gerais, Grupo Escolar “Firmina Sobreira”, 1949.....	181
Figura 21	- Quadros Instrutivos - Museu da Escola Catarinense.....	191
Figura 22	- Quadros Parietais (quadros instrutivos).....	191
Figura 23	- Livro Meu Tesouro - 1954 e 1958.....	202
Figura 24	- Livro “Minha Pátria” - 1916 (2º Ano) e 1945 (3º e 4º anos).....	204
Figura 25	- Livro Corações de Crianças.....	207
Figura 26	- Fotografia da Bahia de Guanabara - livro Corações de Crianças.....	211
Figura 27	- Livro O Piauí na História - Odilon Nunes (1931).....	216
Figura 28	- Mapa do Estado do Piauí, O Piauí na História - 1936.....	217
Figura 29	- Livros didáticos de Geografia utilizados na Escola Normal de Teresina - 1932.....	271

Figura 30	- Livros didáticos de Geografia utilizados na Escola Normal de Teresina - 1932.....	271
Figura 31	- Imagens do livro “Geografia do Brasil” - Delgado de Carvalho (1938)	276
Figura 32	- Livro Prática de Ensino de Afro de Amaral Fontoura.....	280
Figura 33	- Método “Centros de Interesse” - (Decroly).....	284
Figura 34	- Introdução Metodológica aos Estudos Sociais - Delgado de Carvalho	287
Figura 35	- Livro Noções de Metodologia e de Organização Escolar - Alípio França, 1929.....	291
Figura 36	- Ensino de Geografia: Epígrafe de Levasseur - Alípio França, 1929.....	292

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	- Base Teórico-Metodológica da Pesquisa.....	26
Quadro 2	- Programa de Ensino Primário - 1º Ano - 1928.....	78
Quadro 3	- Escolas Públicas Primárias do Piauí - 1933.....	93
Quadro 4	- Matérias do Curso Primário e sua Distribuição - Piauí: 1933.....	97
Quadro 5	- A organização do Ensino Primário nas Reformas de 1933 e 1947.....	104
Quadro 6	- Estrutura do Ensino Primário - Reforma de 1947.....	105
Quadro 7	- Programa Experimental do Curso Primário -1960.....	124
Quadro 8	- Programa do Ensino Primário - 1º Ano - Diretoria da Instrução Pública: 1927.....	139
Quadro 9	- Programa do Ensino Primário - 2º Ano - Diretoria da Instrução Pública - 1927.....	143
Quadro 10	- Programa do Ensino Primário - 3º Ano - Diretoria da Instrução Pública: 1927.....	145
Quadro 11	- Programa do Ensino Primário - 4º Ano - Diretoria da Instrução Pública - 1927.....	149
Quadro 12	- Curso Primário - Programa Experimental - 1ª Série - 1960.....	157
Quadro 13	- Programa Experimental para o Ensino Primário. Curitiba-PR Geografia.....	163
Quadro 14	- Fornecimento de livros didáticos - edital Diário Oficial do Estado do Piauí: 13/02/1946.....	219
Quadro 15	- Grade Curricular da Escola Normal de Teresina - 1922.....	228
Quadro 16	- Grade Curricular da Escola Normal de Teresina - 1931.....	231
Quadro 17	- Grade Curricular da Escola Normal de Teresina - 1933.....	232
Quadro 18	- Estrutura Curricular do Curso de Regentes de Ensino - 1947.....	237
Quadro 19	- Estrutura Curricular da Escola Normal de Teresina - 1947.....	238
Quadro 20	- Diários da classe de Geografia - Curso Ginásial Preparatório da Escola Normal Oficial.....	249
Quadro 21	- Conteúdos de Geografia: tirocínio na Escola Modelo “Arthur Pedreira” - Teresina-PI (1947-1951).....	264
Quadro 22	- Plano de Aula de Geografia. - Rio de Janeiro, 1955.....	285

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 A GEOGRAFIA COMO MATÉRIA ESCOLAR NOS GRUPOS ESCOLARES NO PIAUÍ.....	53
2.1 A Geografia como matéria escolar.....	54
2.2 A prática educativa nos grupos escolares no Piauí: ensino, formação de professores e práticas pedagógicas (1927-1961).....	59
2.2.1 A transformação das escolas públicas: a Escola Normal, os grupos escolares e o programa de ensino (1927-1931).....	61
2.2.2 A Instrução Pública Primária do Piauí a partir da Reforma de 1933: continuidades e rupturas para uma Escola Nova (1933-1947).....	84
2.2.3 A Instrução Pública Primária do Piauí a partir da Reforma de 1947: a influência do INEP nas orientações da prática pedagógica (1947-1961).....	100
2.2.3.1 <i>A elaboração de um novo programa de ensino para a Escola Primária do Piauí.....</i>	<i>116</i>
3 O CÓDIGO DISCIPLINAR DA GEOGRAFIA NOS GRUPOS ESCOLARES NO PIAUÍ: A PRODUÇÃO DA MATÉRIA ESCOLAR.....	126
3.1 As finalidades da Educação Geográfica nos Grupos Escolares no Piauí, segundo a Legislação Educacional (1927-1961).....	127
3.2 As finalidades inscritas: os Programas de Ensino, o Currículo e os Modelos Pedagógicos.....	133
3.3 O Ensino de Geografia prescrito para a Escola Primária piauiense (1927 a 1950).....	138
3.4 O Ensino de Geografia prescrito para a Escola Primária piauiense de 1949 a 1961.....	152
3.5 As finalidades reais: entre o prescrito e o praticado na aprendizagem de Geografia no Ensino Primário.....	172
3.6 Livros didáticos e ensino de Geografia nas Escolas Primárias do Piauí.....	198
3.6.1 <i>Meu Tesouro, Minha Pátria e Corações de Crianças: livros de Leitura na aprendizagem de Geografia.....</i>	<i>201</i>
4 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PRIMÁRIO E O ENSINO DE GEOGRAFIA (1927-1961).....	221
4.1 Escola Normal de Teresina: Qualificação Docente para o exercício da Modernidade e Renovação das Práticas Educativas no Piauí.....	226
4.2 A Escola Normal: saberes para ensinar Geografia Na Educação Primária piauiense.....	243

4.3 A Escola Modelo - Grupo Escolar, Tirocínio e Ensino de Geografia.....	257
4.4 O livro didático na Escola Normal - suporte material no aprendizado da Geografia e do seu ensino na Escola Primária.....	268
4.4.1 O livro didático e o aprendizado de Geografia na Escola Normal.....	270
4.4.2 O livro didático e o aprendizado do ensino de Geografia na Escola Primária.....	278
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	297
REFERÊNCIAS.....	309
APÊNDICES.....	323
APÊNDICE A: Autorização para realizar pesquisa nos arquivos dos grupos escolares extintos no Piauí.....	324
APÊNDICE B: Instrumento de coleta de dados.....	325
APÊNDICE C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE.....	326
APÊNDICE D: Roteiro de Entrevista - Professor.....	327
APÊNDICE E: Roteiro de Entrevista - Aluno.....	328
APÊNDICE F: Registros dos conteúdos em Diários de Classe da Escola Normal de Teresina.....	329
ANEXOS.....	333
ANEXO A: Programa de Ensino para Cursos Primários de São Paulo - 1925 - Geografia.....	334
ANEXO B: Circular emitida pelo Departamento de Ensino do Estado – década de 1940.....	347

1 INTRODUÇÃO

A preocupação com a prática educativa no ensino de Geografia, em especial no Ensino Primário,¹ é norteadora da produção da presente Tese. A opção por este trabalho reside no fato de que por mais de duas décadas, de 1986 a 2012, trabalhamos como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, antigo Curso Primário,² em uma escola da rede privada de Teresina, vivenciando experiências diversificadas com o ensino das disciplinas básicas que fazem parte do currículo desse nível de escolarização. Dentre essas experiências destacamos o ensino de História e Geografia, disciplinas denominadas até o ano de 1997 como Estudos Sociais. Nesse período, as professoras do Ensino Fundamental que ministravam aulas até a 3ª Série, atual 4º Ano, eram generalistas, ou seja, lecionavam todas as disciplinas do currículo deste nível escolar. Com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), na década de 1990, novas abordagens foram sugeridas para o ensino nas séries iniciais, estruturando-se as áreas curriculares de Matemática, Ciências Naturais, Língua Portuguesa, História e Geografia, ministradas por diferentes professoras. Dessa forma, a partir do ano 2000 ao ano 2012, nos encarregamos de ensinar História e Geografia.

Percebendo a necessidade de aperfeiçoamento dos conhecimentos relativos aos conteúdos e metodologias específicas da Geografia, especialmente a busca por aprofundamento e atualização conceitual, investimos na Pós-Graduação, ingressando no Programa de Pós-Graduação em Geografia - PPGGEO/UFPI; em 2015, defendemos a Dissertação de Mestrado em *Educação Geográfica com crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental*, sob as bases conceituais humanistas no estudo do lugar. Nesta pesquisa, em quatro escolas municipais de Teresina, identificamos dados preocupantes em relação ao ensino de Geografia nos primeiros anos da Educação Básica. Constatamos que a Geografia ainda tem sido pouco ensinada em decorrência da secundarização desta matéria escolar nas referidas escolas. Até o final de 2013, o ensino dos conteúdos de Geografia e de outras disciplinas, como História, Ciências Naturais, Arte e Educação Física nas escolas municipais da capital piauiense, eram bastante restritos. Isto porque o horário e os conteúdos destinados a esse ensino eram utilizados para ensinar os

¹ Atual Ensino Fundamental de 1º ao 5º Ano.

² Utilizamos ao longo da Tese as expressões “Ensino Primário, Educação Primária, Curso Primário, Escola Primária” com iniciais maiúsculas com o objetivo de destacar a importância desse nível de ensino no estudo realizado.

conteúdos das disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, como forma de treinamento das crianças para as avaliações externas, ou seja, para as avaliações do IDEB.³

Os dados revelaram que há reconhecimento por parte das professoras investigadas acerca da importância do estudo da Geografia nos primeiros anos do Ensino Fundamental, mas a pesquisa revelou também um problema bastante discutido na pesquisa educacional que está relacionado à dependência dos professores em relação ao livro didático. Esses livros continuam, em geral, como norteadores da prática pedagógica desses professores e da própria gestão escolar, ao indicarem que os conteúdos sejam trabalhados conforme se apresentam neste material, quando trabalhados.

A investigação que fizemos nos permitiu entender o significado dos conteúdos e das práticas pedagógicas no ensino de Geografia, atualmente e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entretanto, diante dos problemas constatados em relação ao ensino desta matéria nas escolas pesquisadas, no que concerne às práticas de sua desvalorização e ao frágil domínio conceitual, teórico-metodológico das professoras em relação a ela, entendemos que é de suma importância conhecer melhor as especificidades da prática educativa em Geografia, nas Escolas Primárias do Piauí, ao longo de sua história. Sobretudo para que possamos compreender melhor, na trajetória da Geografia ensinada nesse nível escolar, a história deste ensino, sua constituição e seu funcionamento a partir de seus conteúdos e de suas finalidades, dos instrumentos de ensino, das tendências pedagógicas, dos procedimentos didáticos adotados nessas escolas e, principalmente, dos sujeitos envolvidos na produção desta matéria escolar, entre os anos de 1927 a 1961.

Isto porque diz respeito a um período de importantes transformações na estrutura organizacional e curricular da instrução primária do Piauí, oriundos de importantes reformas que buscaram reorganizar o ensino em nosso Estado,⁴ tais como as Reformas de 1910, de 1933, e a Reforma de 1947. Trata-se de um período, do século XX, de bastante otimismo pedagógico, em que se acreditava no fator educacional como decisivo para capacitar a sociedade brasileira ao processo de modernização em curso no país.

Desse modo, objetivamos compreender, historicamente, o ensino de Geografia prescrito e praticado no período supracitado, a partir dos fatores relacionados à legislação educacional, no que tange aos discursos didáticos oficiais que dão legitimidade ao ensino dos conhecimentos geográficos na Educação Primária. Tais discursos são relativos às prescrições curriculares,

³ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é um indicador criado pelo governo federal para medir a qualidade do ensino nas escolas públicas.

⁴ Para entender melhor esse percurso historiográfico, ver Brito (1996).

observando-se o caráter dos conteúdos prescritos, os métodos de ensino adotados, bem como as atitudes e práticas dos sujeitos envolvidos na produção deste saber. Além disso, observando-se o contexto temporal da pesquisa, este estudo possibilitou o entendimento das relações discursivas acerca das particularidades do conhecimento escolar de Geografia prescrito e ensinado na Educação Primária do Piauí, com a ciência de referência – a Geografia e com a Pedagogia.

Quanto à primeira relação, percebemos que a Geografia ensinada na Escola Primária piauiense estava voltada, inicialmente, para explicar o cotidiano, o factual, por meio de conhecimentos, competências, atitudes e valores, enquanto construções próprias na produção da sua “Cultura Escolar” (CHERVEL, 1990). Não sendo, portanto, equivalente à Geografia enquanto ciência, visto que não se fundamentava nesta ciência. Isto porque, segundo Goodson (1990), a Geografia como conhecimento escolar precede cronologicamente sua “disciplina-mãe”, somente adquirindo *status* de disciplina acadêmica após um estágio, em que este conhecimento já se encontrava presente no currículo das escolas de educação básica.

Relacionando-se a investigação do conhecimento escolar da Geografia com a Pedagogia, torna-se possível compreender o funcionamento do ensino deste conteúdo e a relação professor-aluno como estratégias que modificam o sentido do conhecimento escolar construído nesse processo. Visualiza-se dessa maneira uma sociogênese do conteúdo geográfico criada pela cultura escolar.

Estas são discussões importantes para compreendermos que não podemos explicar as razões dos atuais problemas dessa matéria escolar, principalmente nos anos iniciais, tomando como referência apenas os aspectos relacionados à formação do professor do Ensino Fundamental, geralmente pedagogos com fragilidades referentes aos conhecimentos pedagógicos e específicos da Geografia, conforme referenciais teóricos do Ensino Fundamental. Dessa forma, acreditamos que é de grande importância o conhecimento do ensino de Geografia praticado nos primeiros anos do Ensino Fundamental, a partir da sua historicidade, para compreender a sociogênese dos conhecimentos escolares que dão identidade a esta matéria de ensino, “[...] visando perceber a sua dinâmica, as continuidades e discontinuidades no processo de escolarização” (BITTENCOURT, 2003, p. 15).

Nosso objetivo maior foi reconstituir a história do ensino dos conteúdos de Geografia, prescritos e praticados nos grupos escolares do Piauí, no período compreendido entre os anos de 1927 a 1961, adotando como eixo norteador as práticas pedagógicas desenvolvidas na produção da cultura escolar do contexto investigado. Portanto, esse aspecto historiográfico da

educação piauiense se constitui como o objeto de estudo que definimos para a nossa investigação.

O objeto se insere na linha de pesquisa “Formação Docente e Prática Educativa” do Doutorado em Educação da Universidade Federal do Piauí. Partindo-se do pressuposto de que a prática educativa abrange, segundo Libâneo (1994), Franco (2012) e Pimenta (1996), todas as práticas que contribuem para o desenvolvimento de processos educacionais, consideramos que o estudo das práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino dos conteúdos de Geografia, no período em investigação, contribuiria para reconstituir a história dessa matéria de ensino como produto da cultura escolar estabelecida nos grupos escolares do Piauí.

Nesta perspectiva é pertinente entender que a cultura escolar se evidencia no contexto das práticas educativas a partir das práticas pedagógicas, pois são estas últimas práticas que permitem a transmissão dos conhecimentos a ensinar, condutas a inculcar e a incorporação de comportamentos (JULIA, 2001). De forma ampla, a prática educativa é entendida como processo formativo que se realiza com a produção de conhecimentos pela sociedade como fundamental para a condição humana. No seu sentido ontológico pode ser entendida como um fenômeno social e universal essencial à existência de todas as sociedades (LIBÂNEO, 1994). Podemos falar em práticas educativas, posto que esse fenômeno não se restringe à escola ou à família, podendo ocorrer em todos os contextos e âmbitos da existência humana para a concretização de processos educacionais sob várias modalidades, de modo institucionalizado ou não. Trata-se, na verdade, de práticas da Educação (FRANCO, 2012).

Discutimos, neste trabalho, uma categoria de prática educativa como perspectiva epistemológica, ou seja, como práticas que se realizam principalmente na escola, aquelas práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretização de processos pedagógicos, como práticas pedagógicas. Estas práticas operam como “[...] uma prática social complexa, construída no cotidiano da sala de aula e mediada pela relação professor-aluno-conhecimento” (CALDEIRA; ZAIDAN, 2013, p. 15). Elas se “[...] organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais, solicitadas/requeridas por dada comunidade social” (FRANCO, 2012, p. 154).

Interessamo-nos pelas práticas de ensino dos conteúdos de Geografia que se realizaram no cotidiano e no interior das Escolas Primárias piauienses, no processo de produção do conhecimento geográfico no período em análise (1927-1961), mas sem deixar de considerar a estreita relação dessas práticas com as influências externas. Posto que toda prática social é regulada por um jogo de forças, “[...] pelo grau de consciência de seus atores; pela visão de mundo que os orienta; pelo contexto onde esta prática se dá; pelas necessidades e possibilidades

próprias a seus atores e própria à realidade em que se situam" (CARVALHO; PAULO NETTO, 1994, p. 59).

São, por conseguinte, práticas relativas à cultura escolar, concebida na perspectiva de Júlia (2001, p. 9) “[...] como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos”. Porém, consideramos que estas “normas” e “práticas” não devem ser analisadas sem ter em vista “[...] o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer estas normas e efetivar os dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, ou seja, os professores” (BITTENCOURT, 2003, p. 14), além das crianças, alunos e alunas como sujeitos da ação pedagógica. Portanto, em conformidade com Júlia (2001, p. 9), a cultura escolar deverá ser estudada considerando-se, preferencialmente, “[...] a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular”. Isto posto, é com base nesta perspectiva de cultura escolar que analisamos o ensino da Geografia nas Escolas Primárias do Piauí no recorte cronológico deste trabalho.

Em face da pretensão de continuar pesquisando sobre a Geografia ensinada, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e, ao constatar que há uma escassa produção historiográfica sobre o ensino da Geografia nesse nível escolar, questionamos: Como a Geografia era ensinada nos grupos escolares do Piauí, no período de 1927 a 1961, período de transformações na estrutura organizacional e curricular da instrução Primária do Estado do Piauí? Diante dessa questão, tornou-se indispensável entender: 1 - Qual o lugar da Geografia enquanto conteúdo escolar presente no currículo da Escola Primária do Piauí, no período de 1927 a 1961? 2 - Quais os conteúdos geográficos constantes nas prescrições curriculares para o Ensino Primário da época e a finalidade do ensino desses conteúdos? 3 - Como se deu a formação do(as) professor(es) primário(as) para ensinar Geografia? 4 - Quais livros didáticos de Geografia eram adotados e qual a natureza dos conteúdos e atividades presentes nesses livros? 5 - Qual a relação entre as apropriações do currículo prescrito e as práticas efetivadas pelos professores e alunos de Geografia dos grupos escolares nesse período? 6 - Como poderíamos acessar e entender as práticas escolares desenvolvidas no ensino de Geografia nessas escolas?

Discutimos e aprofundamos essas questões, ao longo do nosso trabalho, tendo em vista que, para a compreensão dos problemas e dos fatores supramencionados, tornou-se importante reconhecer que, quando tratamos das pesquisas que discutem as múltiplas relações e articulações entre Educação e Geografia no Brasil, percebemos, assim como Gonçalves (2011,

p. 18), que estas “[...] têm pouco claras suas histórias de Geografia Escolar e a sociogênese dos conhecimentos escolares de Geografia”. No entanto, essas histórias existem, foram e são produzidas diariamente nas escolas do nosso País, da nossa Capital e do nosso Estado, fazendo parte da sua cultura escolar.

Logo, justificamos a relevância social desta investigação como um investimento de natureza historiográfica capaz de fornecer subsídios para a reflexão sobre o currículo e como contributo para a história do ensino. Ou seja, como uma forma de construir conhecimentos acerca dos diferentes momentos históricos em que se constituíram os saberes da Geografia nos grupos escolares do Piauí no período de investigação deste objeto. É possível que este trabalho contribua para a compreensão da configuração problemática de desvalorização que esse componente curricular apresenta atualmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental, bem como para a transformação das práticas pedagógicas no ensino de Geografia que se desenvolve na atualidade conforme descrito anteriormente.

O recorte temporal inicial da pesquisa enfoca o ano de 1927, data da elaboração do programa de ensino adotado pelo Grupo Escolar “Miranda Osório”, em Parnaíba, o qual foi dotado em 1928 pelas escolas estaduais do Piauí. As orientações curriculares e metodológicas prescritas por meio deste programa tinham como principal referencial as ideias do reformador da educação parnaibana, o professor Luiz Galhanone.⁵ Trata-se de um programa de ensino que prescrevia o Método Intuitivo, modelo pedagógico que deveria orientar as práticas da Educação Primária no Estado até o advento da Reforma Educacional de 1947, conforme podem demonstrar as pesquisas de Brito (1996), Lopes (2001) e Martins (2009).

Entre o tempo de adoção do Programa de Ensino implantado pelo reformador da educação parnaibana e a Reforma de 1947, a Educação Primária do Piauí passou por algumas reformas educacionais. No entanto o regulamento que normatizava esta etapa de escolarização, à época em que este programa foi adotado, ainda era aquele aprovado pela Reforma de 1910, que permaneceu em vigor até 1930, visto que em 1931 é aprovado, pelo Decreto nº 1.301, de

⁵ Luiz Galhanone, Bacharel em Direito, foi professor e diretor do Grupo Escolar João Kopke, na cidade de São Paulo, e tradutor e comentador da obra psicológica de Otto Lipmann, segundo Monarcha (2009). Educador especializado na implantação de currículos e programas de escolas de nível secundário e de escolas normais, para a formação de professores, foi contratado na década de 1920 pelo então prefeito de Parnaíba (PI), José Narciso da Rocha Filho (1921-1928), para estruturar e implantar as duas principais instituições de ensino da Primeira República naquela cidade: o Ginásio Parnaibano, atual Colégio Estadual Lima Rebelo, e a Escola Normal de Parnaíba, das quais foi um dos fundadores, no ano de 1927 (MENDES, 2010; FRANCO; MELO, 2004). Segundo Lopes (200, p. 165), chegou a Parnaíba no dia 23 de maio de 1927, para reorganizar a instrução primária parnaibana, criar a instrução secundária e estabelecer o ensino normal e comercial. Em conformidade com esse historiador, o Jornal “O Piauí” vinculou a vinda de Luis Galhanone a Parnaíba “com a construção do prédio para o Grupo Escolar Miranda Osório e todo o imaginário de modernidade existente e mobilizado no momento de instalação dessa escola [...]” (LOPES, 2001, p. 163).

14 de setembro, o Regulamento Geral do Ensino que reformava a educação piauiense. Reforma de curta vigência, posto que fora reestruturada logo em seguida pela Reforma decretada em 1933. Apesar disso, ao que tudo indica, permanecia em execução, ao longo desses anos, até 1947, o referido programa de ensino proposto por Galhanone (MARTINS, 2009).

As orientações gerais da Educação Primária, no período de 1933 a 1947, intervalo de vigência da Reforma de 1933, se caracterizam, segundo Martins (2009, p. 99), como “[...] inovadoras e em consonância com os pressupostos da Pedagogia Moderna em sua vertente da Escola Ativa [...]”. Apesar disso, houve necessidade, como percebida pelos legisladores piauienses, de realizar adaptações naquele regimento, o que ocorreu somente após a promulgação do Decreto-Lei nº 8585 de 08/09/1946 do Governo Federal. Isso uma vez que esse decreto-lei determinava aos Estados brasileiros a adaptação de seus serviços educacionais às Leis Orgânicas do Ensino Primário e do Ensino Normal, segundo Brito (1996) e Martins (2009).

O recorte final da pesquisa justifica-se por fazer referência ao período da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (LDBN nº 4.024, de 20/12/1961), “[...] primeiro instrumento legal a normatizar o sistema de ensino no País, com repercussão no Estado do Piauí” (BRITO, 1996, p. 11). Ou seja, a partir da promulgação deste documento, finalizou-se a vigência do decreto-lei que reformou o Ensino Primário em 1947. Trata-se, portanto, de um momento importante de reestruturação e “renormatização” do sistema educacional brasileiro que demandaria um novo estudo. Além disso, nesse período, já era possível verificar o declínio da construção de grupos escolares pelo caráter deficitário das condições econômicas do Piauí; aproximava-se também o fim dessas instituições escolares, extintas em 1971.

Por esse prisma, a investigação em tela envolve, cronologicamente, um movimento histórico de permanências e rupturas no sistema educacional piauiense, período importante de interseção entre a cultura escolar e a cultura popular piauiense (FRANCO; MELO, 2004). Intervalo significativo para a análise histórica da Geografia enquanto matéria escolar e o entendimento da sua história, da sua finalidade, dos seus objetivos e de seu funcionamento nos grupos escolares do Piauí, uma vez que foi a partir da década de 1920 que a Geografia e seu ensino passaram a receber atenção mais especial no contexto educacional brasileiro com importantes transformações.

A opção por utilizar o grupo escolar como *locus* da pesquisa explica-se por se tratar, segundo Lopes (2001), de uma Escola Primária apresentada como exemplar. Tratava-se de um modelo de instituição em que as escolas eram melhores equipadas que os outros tipos de escolas públicas do Piauí existentes à época. Os grupos escolares eram formados por quatro classes,

com no mínimo 180 crianças em idade escolar. Estas escolas deveriam adotar como modelo padrão a Escola Modelo, anexa à Escola Normal Oficial, destinada à formação da prática pedagógica dos alunos daquela escola.

Consideramos essas características como condições importantes para a análise do que nos propusemos investigar a respeito do ensino da Geografia na Educação Primária no contexto temporal em questão, pois, neste contexto, principalmente na sua delimitação inicial, a historiografia educacional do Piauí nos revela que a consolidação do modelo *grupo escolar* a partir de 1928, eleito como modelo ideal de Escola Primária, tornou-se uma forma de “[...] representação máxima da modernidade escolar, seja pedagógica, seja de instalações materiais e recursos didáticos” (LOPES, 2001, p. 190). Buscamos neste modelo de instituição escolar indícios dessa modernidade pedagógica e dos recursos didáticos que eram mobilizados para o ensino da Geografia no nível de ensino em estudo.

Segundo o autor em questão, o modelo grupo escolar era a forma ideal para realizar os objetivos da reestruturação de rede escolar primária do Piauí, para a modernização da escola, a fim de fiscalizar “de modo mais eficaz o trabalho pedagógico”, transformando essa escola em “repartição pública de verdade” (LOPES, 2001, p. 106). Assim, os grupos escolares foram definitivamente criados por meio da Reforma de 1910 “[...] apresentando-se, pois, como o tipo de escola moderna que se adequava à superação do que era definido como atraso da educação primária piauiense” (LOPES, 2001, p. 109). Por conseguinte, o processo de implantação do grupo escolar no Piauí durou de 1905 a 1922, com as escolas reunidas. Este último ano é destacado pelo autor em referência como o marco divisório desse processo a partir da criação do “Grupo Escolar Miranda Osório”, em Parnaíba, o primeiro grupo escolar do Estado, excluindo-se a Escola Modelo, anexa à Escola Normal Oficial, que se constituía também como grupo escolar.

Encontram-se no Diário Oficial do Estado do Piauí registros dos principais grupos escolares de Teresina e do Piauí, dentre eles o Grupo Escolar Antonino Freire, Barão de Gurgueia, José Lopes, Demóstenes Avelino, Matias Olímpio, Epitácio Pessoa, Abdias Neves, Gabriel Ferreira, Domingos Jorge Velho, Teodoro Pacheco, em Teresina; Grupo Escolar “Miranda Osório” em Parnaíba; Grupo Escolar “Costa Alvarenga” e Grupo Escolar “Armando Bulamarque” em Oeiras; o Grupo Escolar “Coelho Rodrigues” em Picos; dentre outros grupos escolares do Estado existentes no período de investigação desta pesquisa.

O primeiro grupo escolar da capital piauiense foi o Grupo Escolar Demóstenes Avelino, inaugurado no dia 12 de outubro de 1925. “Em 1928, o modelo *grupo escolar* foi ampliado em Teresina, com a criação dos **Grupos Escolares José Lopes, Antonino Freire, Teodoro**

Pacheco e Matias Olímpio” (LOPES, 2001, p. 190). O ano de 1928 é, também, segundo esse autor, um marco no processo de interiorização desse modelo de instituição escolar, posto que nesta data são criados grupos escolares nos municípios de União, Barras, Campo Maior, Picos e Floriano.⁶ Até o ano de 1930 foram criados os grupos escolares “Fenelon Castelo Branco” em União; “Padre Sampaio Castelo Branco em Livramento (atual José de Freitas); “Matias Olímpio” em Barras; “Valdivino Tito” em Campo Maior; “Coelho Rodrigues” em Picos; “Marechal Pires Ferreira” em Pedro II; “José Basson” em Cocal; “Padre Freitas” em Piripiri e “Costa Alvarenga” em Oeiras.

De acordo com Brito (1996, p. 92), no período de 1933 a 1937, o governo empenhou-se “[...] na expansão da rede escolar primária, construindo novos e modernos prédios escolares em todo o Estado [...]”. De acordo com mensagem governamental apresentada pelo interventor Leônidas Melo, em 1938, funcionaram em seu governo até 1937, vinte e sete grupos escolares. Na Figura 1, a seguir, pode-se ver o tipo de edifício destinado aos grupos escolares à época.

Em 1940 contabilizavam trinta e dois grupos escolares no Estado, porém, em 1950, no governo de Rocha Furtado, em decorrência da complicada situação financeira do Estado, não foi possível realizar a construção dos grupos escolares cotados pelo governo, conforme declara o referido governador em mensagem governamental. Em 1960, o governador do Estado Francisco das Chagas Rodrigues, em mensagem governamental, ressalta que “[...] foi relativamente pequeno o crescimento da rede escolar em virtude da precariedade dos recursos disponíveis”. A fim de sanar tal situação deficitária, propõe a criação de dez grupos escolares, sendo que três deveriam se localizar em Teresina e os outros sete em cidades do interior do Estado com maior densidade demográfica. Nesse período, já é possível perceber o declínio da expansão dos grupos escolares no Piauí, extintos no início da década de 1970.

Isto posto, os grupos escolares são analisados como espaços que deram lugar⁷ a uma Educação Primária que incorporou culturas instituídas e configurou novas culturas escolares. Assim concebidas, essas instituições se tornam importantes como dimensão material e simbólica de tais culturas, onde se desenvolveram as práticas de ensino de Geografia na Educação Primária do Piauí. Conforme Viñao-Frago (1993), a educação possui uma dimensão espacial e, portanto, também o espaço é, juntamente com o tempo, um elemento básico constitutivo da atividade educacional. A escola, como uma instituição, ocupa um espaço e um

⁶ Decretos n. 947, 960, 998, 1006, de 1928 (LOPES, 2001, p. 206).

⁷ Viñao-Frago distingue lugar de espaço, ele atribui ao espaço a dimensão do ser construído e ao lugar a dimensão do ocupado e utilizado. O espaço é projetado ou imaginado, o lugar é construído (VIÑAO-FRAGO, 1993- 1994, p. 18).

lugar, um espaço projetado ou não para o uso educacional. Os grupos escolares são tomados na pesquisa como contextos que envolveram o processo de constituição da Geografia no tempo/espaço em estudo.

Figura 1 - Tipo de edifício destinado a grupos escolares no interior do Estado



Fonte: INSTRUÇÃO PÚBLICA – Tipo de edifício destinado a grupos escolares no interior do Estado. A administração atual já construiu nos municípios de Barras, Buriti dos Lopes, José de Freitas, Oeiras, Porto Alegre, São Pedro, União e Valença (PIAUÍ, 1938).

Visitamos os arquivos de alguns desses Grupos na esperança de encontrar pistas sobre a história do ensino de Geografia neles praticado no período por nós investigado.⁸ Contudo, não encontramos fontes que nos comprovassem as práticas de ensino realmente efetivadas no processo de ensino-aprendizagem de Geografia, como os cadernos dos alunos, registro dos conteúdos ministrados em diários de classe, provas e exercícios, por exemplo. Encontramos alguns livros de chamada, com listas e frequência dos alunos, bem como seus históricos de vida escolar e alguns livros de Atas com as notas dos alunos aprovados, e livros de comunicação entre as diretoras dessas escolas e os órgãos públicos a quem elas estavam ligadas. São fontes importantes que podem ser utilizadas para contextualizar a cultura escolar instituída na

⁸ A seleção de tais arquivos se deu a partir da investigação de pistas possibilitadas pela historiografia da educação piauiense, a exemplo dos Grupos Escolares “Costa Alvarenga” e “Armando Bulamarque” em Oeiras, do Grupo Escolar “Coelho Rodrigues” em Picos, do Grupo Escolar “Miranda Osório”, em Parnaíba, ou pela visita ao “Arquivo Morto” da Secretaria de Educação do Estado do Piauí, onde se localizam os arquivos das escolas extintas nesse Estado.

produção da história de uma determinada matéria escolar, como é o caso da Geografia, mas que não oferecem pistas quanto aos conteúdos e práticas de ensino realizadas.

Perante o exposto, a produção desta investigação teve como objetivo geral analisar o ensino de Geografia prescrito e praticado em alguns grupos escolares do Piauí, entre os anos 1927-1961, visando compreender a trajetória histórica da Geografia enquanto conteúdo ensinado nos grupos escolares do nosso Estado. Para o alcance desse objetivo, buscamos compreender a organização da Escola Primária do Piauí, no período em estudo, e o lugar da Geografia no currículo desta escola. Examinar como a Geografia se constituiu como um saber útil para ser ensinado na Escola Primária piauiense, entre os anos de 1927 a 1961. Analisar as prescrições para o ensino de Geografia na Escola Primária, presentes nas orientações didáticas e nos referenciais curriculares, estabelecidos pelas reformas educacionais em estudo. Examinar a natureza dos conteúdos e atividades presentes nos livros didáticos de Geografia, adotados nas diferentes séries do Ensino Primário e seu uso quando possível. Estabelecer relações entre o currículo prescrito para o ensino de Geografia no nível Primário, e sua apropriação no desenvolvimento das práticas efetivadas pelos professores dessa área de ensino, principalmente no período mais recente da pesquisa, além de analisar o processo de formação dos professores da Escola Primária e a relação desse processo com as práticas docentes efetivadas nesta escola no período investigado.

A pesquisa tem abordagem histórica, situa-se na história das disciplinas escolares, concentrando-se no currículo, na prática educativa e na cultura escolar. Portanto, fundamenta-se em alguns teóricos da História Cultural que se debruçam sobre temas ligados à História da Educação. Assim, optamos por um referencial teórico metodológico decorrente, em especial, das proposições de Chervel (1990) em interface com Goodson (199), Viñao-Frago (2008) e Escolano Benito (2017), Bittencourt (1990) e Julia (2001). Com referência aos aspectos conceituais ligados à História Cultural, dialogamos com Chartier (1990) e Certeau (1998). Para compor o referencial teórico sobre a história da Geografia como matéria escolar, apresentamos alguns autores que têm contribuído com a discussão epistemológica da Geografia. Dentre esses autores Vesentine (1989), Vlach (1991; 1988; 2004), Evangelista et al. (2010), Gonçalves (2011), Pereira (1999), Ribeiro (2011), Tonini (2006) e Carvalho (1925).

Recorremos às proposições de Chervel (1990) como fundamento teórico metodológico norteador desta investigação, por acreditar que a compreensão da trajetória histórica da Geografia, enquanto matéria ensinada na Escola Primária piauiense, vista como produto específico da sua cultura escolar, seria melhor investigada a partir das possibilidades investigativas que esse autor indica. Para complementar as orientações do autor e aprofundar

as reflexões em torno do objeto investigado, estabelecemos diálogos com outros historiadores das disciplinas escolares, dentre eles Goodson (1991), uma vez que as formulações teóricas desse autor são importantes para nortear a nossa ação ao analisarmos o histórico do ensino de Geografia na Escola Primária e o contexto de sua entrada no currículo dessa escola.

Goodson (1991) investiga os processos históricos por meio dos quais o currículo escolar e as disciplinas que o compõem são fabricados. Assim, ao olhar para a história do currículo, este autor situa dentro dela a história das disciplinas escolares. Em sua concepção, as investigações sobre a história do currículo permitem penetrar numa parte fundamental da escolarização que são os processos internos da escola, além de oferecer pistas para analisar as complexas relações entre escola e sociedade. Abordamos, com base em Viñao-Frago (2008), o conceito de *código disciplinar* (CUESTA FERNÁNDEZ apud VIÑAO-FRAGO, 2008), importante em nossa investigação, porque, conforme esse autor, trata-se de uma chave para os estudos de um campo disciplinar, como, por exemplo, a Geografia. O autor aponta para os elementos que regem e organizam uma disciplina como esta.

Assim, adotamos como parâmetro, para a análise do *código disciplinar*⁹ da Geografia ensinada na Escola Primária do Piauí, a definição desse conceito por Viñao-Frago (2008), com base em Cuesta Fernández (1997), como o “[...] conjunto de ideias, valores, suposições, regulamentações e rotinas práticas (de caráter expresso ou tácito)” que “[...] regem o desenvolvimento das matérias de ensino”, “legitimam sua função educativa” e “regulam a ordem da prática de seu ensino” (VIÑAO-FRAGO, 2008, p. 195). O Quadro 1, a seguir, ilustra a base teórico-metodológica desta investigação.

O conceito refere-se, desta forma, a uma prática social conformada historicamente, que traz consigo discursos, conteúdos de ensino e práticas docentes desenvolvidos ao longo do tempo, constituindo-se como valiosos e legítimos. Neste sentido, as disciplinas escolares são campos de conhecimento constituídos pela prática cotidiana e regulamentada, tornando-se, portanto, saberes que refletem a paisagem mental de uma época. Por isso, para a análise sócio-histórica do *código disciplinar* da Geografia ensinada na Escola Primária piauiense, consideramos, nesse caso, como necessidade, a adoção de uma postura como aquela proposta por Escolano Benito (2017, p. 34) ao recomendar que se valorize a análise da vida e da “[...]”

⁹ De acordo com Raimundo Cuesta Fernández (1997), *código disciplinar* se entende como uma tradição social composta por ideias e princípios (científicos, pedagógicos, políticos etc.) sobre o valor da matéria de ensino e por um conjunto de práticas profissionais que contribuem para fixar a imagem social da História como disciplina escolar. / Conceito definido como o conjunto de ideias, valores, suposições, regulamentações e rotinas práticas (de caráter expresso ou tácito) que “regem o desenvolvimento das matérias de ensino”, “legitimam sua função educativa” e “regulam a ordem da prática de seu ensino” (VIÑAO-FRAGO, 2008, p. 195).

fenomenologia das salas de aula como parte do currículo escolar”, uma vez que esse cenário se configura como espaço “[...] no qual se pratica a educação formal e não formal”.

Quadro 1 - Base Teórico-Metodológica da Pesquisa

BASE TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA				
Nova História	Aspectos conceituais	Epistemologia da Geografia	Análise das fontes	História da Educação
Cultural Disciplinas Escolares				
Chervel (1990) Goodson (1990) Viñao Frago (2008) Escolano Benito (2017)	Chartier (1990) Práticas Representações Apropriações Certeau (1998) Estratégias e Táticas Viñao Frago (2008) Código Disciplinar Julia (2001) Cultura Escolar Escolano Benito (2017) Cultura Política Cultura Científica Cultura Empírica	Vesentine (1989) Gonçalves (2011) Pereira (1999) Ribeiro (2011) Tonini (2006) Carvalho (1925)	Escolano Benito (2017) Interpretação da dimensão linguística via hermenêutica fenomenológica	Lopes (1996; 2001; 2002) Queiroz (2008) Brito (1996) Martins (2009; 2011) Sousa (2009) Soares (2008) Souza (2004) Ribeiro (2000; 2003; 2008) Carvalho (1957)

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2019).

Para tanto, a fim de pôr em prática a referida análise, utilizamos um processo de interpretação da dimensão linguística via hermenêutica fenomenológica que pode ser definida como uma maneira de entender e expressar a percepção sobre os acontecimentos que ocorrem entre os sujeitos envolvidos nas vivências de determinadas realidades, como é o caso da fenomenologia das salas de aula, como parte do currículo escolar da educação primária piauiense no período investigado. Daí quem sabe, a partir desta análise, já iniciada na produção do Mestrado e agora empreendida como abordagem histórica, possamos contribuir para que se torne parte dos:

[...] programas de formação inicial e permanente dos professores e de que seja a base para “explorar as possibilidades reais de ocasionar mudanças substantivas e inovações autenticamente relevantes no processo de transmissão e construção de conhecimentos” que competem ao profissional da docência (CUESTA FERNANDEZ, 2003, p. 7).

Essa perspectiva analítica é uma possibilidade mencionada por Viñao-Frago (2008) ao citar Romero Morante et al. (2006), os quais defendem “[...] a necessidade de introduzir a

história das disciplinas escolares e dos códigos escolares e profissionais na formação do professorado, assim como a análise sociogenética do ofício de docente, do currículo e da instituição escolar”. Postura autorizada pela perspectiva de Chervel (1990).

Como precursor desses estudos na França, Chervel (1990, p. 177) ressalta que embora não seja uma tradição dentro da história do ensino, “[...] mais recentemente, tem-se manifestado uma tendência, entre os docentes, em favor de uma história de sua própria disciplina”. Para o referido autor, a especificidade dessa corrente teórica é encontrada no ensino da idade escolar, sendo a história dos conteúdos seu componente central, o pivô ao redor do qual ela se constituiu. Porém, admite que seu papel é mais amplo ao estabelecer relação entre esse ensino e “[...] as finalidades as quais eles estão designados e com os resultados concretos que eles produzem”.

Como historiador das disciplinas escolares, Chervel (1990) demonstra seu “[...] interesse pelas práticas, pela análise comparativa do currículo prescrito e do currículo real, pela apropriação pelos alunos de ambos, e pelos modos de seleção do professorado” (VIÑAO-FRAGO, 2008, p. 190). Para ele as disciplinas escolares assumem importância na conformação da cultura escolar:

[...] desde que se compreenda em toda a sua amplitude a noção de disciplina, desde que se reconheça que uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação de massas que ela determina, então a história das disciplinas escolares pode desempenhar um papel importante não somente na história da educação, mas na história cultural. Se se pode atribuir um papel “estruturante” à função educativa da escola na história do ensino, é devido a uma propriedade das disciplinas escolares (CHERVEL, 1990, p. 184).

Portanto, compreendemos, a partir deste autor, que, recorrendo à história das disciplinas escolares no estudo da Geografia ensinada nas Escolas Primárias piauienses, seria possível evidenciar o caráter da produção desta matéria no sistema escolar do Piauí como produto cultural da sua escola. Isto porque nos ancoramos em uma visão das disciplinas escolares como criações espontâneas e originais do sistema escolar, merecendo, portanto, um interesse todo particular. Para o presente autor, o sistema escolar é detentor de um poder criativo insuficientemente valorizado pela sociedade, e, por isso, não se percebeu o seu duplo papel: “[...] de fato ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem, por sua vez, penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global” (CHERVEL, 1990, p. 184). A esse poder criativo do sistema escolar podemos remeter o entendimento das disciplinas

escolares vistas, contrariamente às ideias recebidas, como um produto específico da escola e não apenas uma vulgarização ou uma simples adaptação das ciências de referência.¹⁰

Em consonância com essa ideia do estudo das disciplinas escolares, Julia (2001, p. 33) reforça que estas disciplinas “[...] são inseparáveis das finalidades educativas, no sentido amplo do termo escola, e constituem um conjunto complexo que não se reduz aos ensinamentos explícitos e programados”. Por isso, no estudo histórico que realizamos, tornou-se importante esclarecer as *finalidades reais* das práticas desenvolvidas na sala de aula pelos seus agentes: professor-aluno. Ambos apresentados por Chervel (1990) como produtores das disciplinas escolares, ao colocarem em ação essas finalidades. Assim, a partir desta forma de investigação, é que surge a possibilidade de perceber a atuação desses agentes, especialmente a ação docente destacada por Julia (2001, p. 33) ao ressaltar que “[...] diante das disposições gerais atribuídas pela sociedade à escola, os professores dispõem de uma ampla liberdade de manobra:¹¹ a escola não é o lugar da rotina e da coação e o professor não é o agente de uma didática que lhe seria imposta de fora”.

Por meio deste trabalho, procuramos entender os modelos pedagógicos e o ensino dos conteúdos que eram propostos para os professores da Escola Primária trabalharem a Geografia nos grupos escolares do Piauí, entre os anos de 1927 a 1961. Ou seja, procuramos compreender as estratégias¹² de determinação de metodologias e de saberes propostos ao professor primário de Geografia, a partir das reformas educacionais, postas em vigor no período em estudo, e a relação dessas determinações com as apropriações¹³ de seus princípios pelos professores e alunos do sistema escolar à época.

Outros autores têm se ocupado em discutir a História das Disciplinas Escolares, dentre eles: Bittencourt (2003, p. 15), ao defender que tais estudos têm a preocupação de “[...] identificar a gênese e os diferentes momentos históricos em que se constituem os saberes escolares, visando perceber a sua dinâmica, as continuidades e discontinuidades no processo de escolarização”; Gatti Júnior (2009), ao investir em reflexões que foram realizadas com base na análise da produção histórico-educacional, para a busca da compreensão dos usos sociais das disciplinas nos diferentes níveis de ensino; além de Gonçalves (2011) que analisou a Geografia Escolar como campo de investigação, discutindo algumas questões teórico-

¹⁰ Contraposição à noção de *transposição didática* definida por Yves Chevallard (1985), no livro “La transposition didactique: du savoir au savoir enseigné” (A transposição didática: do conhecimento ao conhecimento ensinado).

¹¹ Podemos remeter essa ação a táticas, um conceito de Certeau (1998), visto como práticas de apropriação. Tratamos desse conceito mais adiante.

¹² Conceito de Certeau (1998) referente às ações que visam disciplinar e regular o consumo cultural.

¹³ Conceito considerado nesta pesquisa a partir das formulações de Chartier (1990).

metodológicas dos campos da história das disciplinas escolares e da cultura escolar e alguns diálogos destes com o campo de pesquisa da matéria escolar em questão. Esta última autora salienta as particularidades do conhecimento escolar da Geografia e as relações desta matéria com a ciência de referência e com a Pedagogia.

Realçamos a discussão de Gonçalves (2011) para reforçar o que a autora apresenta como contraponto, realizado por Chervel (1990), a uma concepção bastante difundida: a de “transposição didática” introduzida em uma obra de Yves Chevallard. Para Chervel (1990), a história das disciplinas escolares não equivale à história das ciências de referência, já que elas são construções próprias com a incumbência de veicular uma cultura particular, a “cultura escolar”. Esta cultura, segundo Gonçalves (2011, p. 6), se constitui como “[...] um conjunto de conhecimentos, competências, atitude e valores que a escola se encarrega de transmitir explícita ou implicitamente aos estudantes como bagagem cultural e patrimônio comum de todos os cidadãos”. Conceito formulado de modo ampliado por Julia (2001, p. 10) ao entender cultura escolar:

Como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores.

Santos (2005) investigou a Escola Nova e as prescrições destinadas ao ensino da disciplina Geografia da Escola Primária em São Paulo, no início do século XX, tomando como objeto de análise principal os livros escritos à época, dirigidos aos professores primários, que orientavam a prática docente no tocante ao ensino de Geografia. No que concerne ao Ensino Fundamental, Novais (2006) investiu, em trabalho de Mestrado, no mapeamento das pesquisas científicas brasileiras relacionadas ao ensino de Geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental, entre os anos de 1963 a 2003. Ela discutiu nessa pesquisa as trajetórias da Geografia no referido nível de ensino, evidenciando retrocessos e avanços. Ainda nesta perspectiva histórica, destacamos também as contribuições de Sousa e Pezzato (2009) com as discussões sobre a Geografia Escolar e as influências pedagógicas institucionais até a década de 1960.

Segundo Albuquerque (2011, p. 2) “existe uma quantidade significativa de trabalhos sobre ensino e aprendizagem de Geografia, entretanto, poucas pesquisas abordam

especificamente a história dessa disciplina no País”. Nesta perspectiva, até 2011 a autora destacou apenas os trabalhos de Santos (2005), Rocha (1996), Ferraz (1995), Pontuschka (1994), Vlach (1988), Pereira (1999), Vesentini (2004) e Issler (1973), “[...] realizados direta ou indiretamente com o intuito de delinear um percurso histórico dessa disciplina escolar”.

Para compor esse referencial teórico acerca da história do ensino de Geografia, especialmente na Escola Primária, incluímos a nossa investigação, que tem como objeto o estudo do ensino dos conteúdos de Geografia nos grupos escolares do Piauí (1927-1961). Enfatizamos a importância desta pesquisa, visto que ainda é incipiente, na área educacional, o estudo da Geografia na perspectiva apresentada ao longo deste trabalho.

Ressaltado o campo teórico em torno da história das disciplinas escolares e da Geografia enquanto matéria escolar, representados pelos autores supramencionados, situamos, doravante, o objeto de investigação no campo da História Cultural. Abordamos Chartier (1990) a partir dos conceitos de “práticas”, “representações” e “apropriações”, elaborados pelo autor e de fundamental importância para o historiador da Cultura, particularmente, para o estudo das disciplinas escolares, consideradas, nesse contexto investigativo, como produto da cultura escolar.

Nesta perspectiva, a história cultural de Chartier (1990) deve ser entendida como o estudo dos processos com os quais se constrói um sentido, e, para tanto, é necessário considerar as especificidades do espaço próprio das práticas culturais. Em nosso caso, o estudo dos processos com os quais se constrói um sentido para o ensino de Geografia no espaço escolar no contexto analisado. Somente dessa forma seria possível compreender as práticas, “[...] complexas, múltiplas, diferenciadas, que constroem o mundo como representação” (CHARTIER, 1990, p. 28), ou seja, como expressões da cultura.

Assim, ao pesquisar o ensino de Geografia nos grupos escolares do Piauí, no tempo delimitado, seria possível compreender o que objetivamos sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino de Geografia como práticas socioculturais realizadas pelos professores à época. Ou seja, seria possível compreender os seus modos de ensinar, de se relacionar com os alunos e com os outros agentes escolares, com as prescrições curriculares e pedagógicas para o ensino dos conteúdos de Geografia, dentre outros aspectos de produção da cultura escolar. Igualmente, compreender a relação dessas práticas com os “modos de ver” esse ensino pela comunidade escolar à época, representada por seus agentes internos - diretoras, professores e alunos; e agentes externos - governantes, gestores educacionais e intelectuais. Isto é, compreender as representações desse ensino, de seus atores, de seus objetos por essa comunidade, e pela sociedade em geral, as quais podem ser vistas como complementares às

práticas escolares desenvolvidas. Podemos perceber, por meio desta reflexão, que há “[...] complementaridade entre estes dois polos que são as “práticas” e as “representações” (BARROS, 2011, p. 42).

Conforme esse entendimento, inferimos, com base na leitura dos autores em questão, que foi a partir dessa relação que se desenvolveram os projetos de educação decretados a partir das reformas educacionais para o Ensino Primário do Piauí. Pressupomos, desta maneira, que as “representações” da Geografia foram complementares às inúmeras “práticas” desenvolvidas a partir do ensino desta matéria escolar. Isto porque nos fundamentamos em Chartier (1990), para quem as representações do mundo social são construídas pelo grupo que as forja, conforme seus interesses, com a finalidade de impor sua concepção de mundo, seus valores e seu domínio. Tudo isso pode ser visto como práticas de representação.¹⁴

Contudo, é importante perceber, assim como Barros (2011, p. 49), que, com o passar do tempo, as “práticas” e “representações” podem se transformar, e os “modos de ver” os objetos culturais adquirem outros sentidos. Portanto, entendemos a partir daí a possibilidade de que as representações do ensino de Geografia pudessem se configurar diferentemente em cada reforma educacional analisada em nossa pesquisa. Assim, ao tomarmos como objeto de análise os discursos elaborados em torno dos projetos educacionais, esse autor nos leva a entender que os discursos devem ser considerados como práticas reais que representam o pensamento contemporâneo.

Este seria, provavelmente, o momento de apresentarmos a noção chartieniana de “apropriação”, que está relacionada às condições de possibilidade de uma iniciativa individual de uso dos objetos que pode, inclusive, subverter-lhes o sentido inicial. Segundo Chartier (1990, p. 232-233), o conceito de apropriação nos parece útil, quando compreendido em termos mais sociológicos do que fenomenológicos, quando se pretende “[...] avaliar diferenças na partilha cultural, na invenção criativa que se encontra no âmago do processo de recepção”. Entendemos que assim o conceito de apropriação leva a pensar que os bens culturais são consumidos de maneira diferente, até mesmo oposta, fazendo assim com que a recepção seja realizada com criatividade, por meio de resistências, ressignificações e arranjos. Conforme Dallabrida (2015, p. 2), “[...] a partir dos discursos e normas estabelecidos as práticas de apropriação operam uma diversidade de usos dos bens culturais, vinculada às disposições e interesses de grupos sociais específicos”.

¹⁴ Práticas pensadas, produzidas e dadas à interpretação (apropriação) (CHARTIER, 1992; CERTEAU, 1998).

No campo da historiografia da educação nos interessou o conceito de apropriação que vem sendo usado para compreender a caixa preta da escola,¹⁵ ou melhor, as diferenças entre o currículo prescrito, determinado pelas normas e as ações praticadas no interior das salas de aula. Este currículo é formado por textos normativos que definem conhecimentos a ensinar e comportamentos a inculcar, utilizado pelas escolas na organização das relações sociais da sua prática educativa, modelando culturas escolares singulares. Contudo, para Goodson (1997), tal currículo não se dá por acomodações, mas por disputas ocorridas tanto entre agentes interiores e exteriores à escola.

Essa discussão exigiu refletir sobre os sujeitos envolvidos na história em construção, ampliando nosso debate, ao introduzirmos as noções de táticas¹⁶ e estratégias¹⁷ de Certeau (1998), utilizados para ler as práticas sociais. Essas conexões reforçam o pensamento de Chartier (1992), para quem o sujeito, a partir do conceito de apropriação, é chamado a assumir um papel central. Nesta perspectiva, não mais se consideram as estruturas como provedores e os sujeitos como receptores passivos, mas como sujeitos criativos, que se apropriam, não de forma universal, mas diversa, numa dinâmica de usos.

Assim, apresentamos as categorias de prática e de representação em conexão com a de apropriação, por acreditar no seu valor heurístico para os nossos estudos sobre os conteúdos de Geografia, prescritos para serem ensinados nos grupos escolares do Piauí, entre os anos de 1927 e 1961. Ao recorrer a esse aporte conceitual e analítico, temos a possibilidade de desvendar as formas de representação dos conteúdos geográficos presentes nos discursos educacionais e nas práticas educativas de cada período em análise. Dessa forma, tornou-se possível compreender as diferentes formas de apropriação do currículo normativo no processo de organização da prática educativa nos grupos escolares piauienses. Até porque o período que investigamos oferece, certamente, duas reformas educacionais para serem analisadas a partir desses referenciais, como as Reformas Educacionais de 1933 e a de 1947. Daí compreender quais foram as táticas e as estratégias utilizadas pelos sujeitos envolvidos na definição do currículo prescrito e praticado no ensino dos conteúdos de Geografia nas escolas investigadas.

Com base nesta perspectiva tratamos de buscar as fontes documentais, bem como as possibilidades de termos acesso às fontes orais, pelo menos no período mais recente da pesquisa, as quais poderiam trazer respostas significativas para as nossas perguntas.

¹⁵ Baseado em Dominique Júlia (2001) que utiliza essa metáfora da “caixa preta” ao buscar compreender as práticas reais que se desenvolvem no interior da escola.

¹⁶ Práticas de apropriação.

¹⁷ Operações que visam disciplinar e regular o consumo cultural.

O *corpus* documental é constituído por mensagens governamentais, legislações educacionais, documentos da Direção da Instrução Pública e das escolas investigadas, obras autobiográficas, livros didáticos e a memória dos participantes por meio da História Oral. Além de outros registros como: diários de classe, provas e material didático em geral, para uma análise de como e por quem eles foram usados, buscando, dessa forma, compreender a relação pedagógica que se desenvolvia entre um professor, seus alunos e os saberes socializados no tempo e no espaço da investigação que se empreendeu neste trabalho.

Investigamos, dessa maneira, as respostas para as questões levantadas, porém, tendo a consciência de que haveria dificuldade em se ter acesso a algumas dessas fontes que se constituíram importantes para alcançarmos os produtos da “materialização das práticas” objetivadas em pesquisas como esta. Da mesma forma, a dificuldade em investigar os sujeitos dessas ações, que, tendo em vista o período investigado, ao pertencerem ao recorte mais antigo, não mais estão vivos.

Para discutir a organização da Escola Primária do Piauí, no período em estudo, e o lugar da Geografia no currículo dessa escola, analisamos a historiografia que trata desse período histórico. Dentre as pesquisas produzidas, temos Brito (1996), Queiroz (2008), Martins (2009, 2016), Lopes (2001), Farias (2015), Reis (2006), além de outros autores como Monteiro (2015), com sua obra autobiográfica. Para dar conta do processo de formação do professorado para essa escola, realizamos também análise de obras que tratam sobre essa realidade na Escola Normal de Teresina, a exemplo de Lopes (2001), Soares (2008), Sousa (2009) e Brito (1996). Analisamos também as Leis e Decretos baixados à época, posto que a partir dessa legislação foram implementadas as Reformas Educacionais de 1910, em vigência até 1930, e as Reformas de 1933 e 1947, as quais, por meio de seus regulamentos, determinaram o currículo da Escola Primária do Estado do Piauí e da Escola Normal no período em análise. Daí, a partir dessas fontes, vimos a possibilidade de perceber a introdução, a presença, a eliminação e/ou substituição da Geografia no currículo dessas escolas. Além de, por meio da organização da sua carga horária e dos discursos oficiais, inferir a importância/finalidade da matéria nesses currículos.

Prosseguimos nessa linha de pensamento, tendo a clareza de que, para atender aos objetivos da nossa investigação, seria necessário investir em esforços para adquirirmos instrumentos que nos capacitassem analisar as práticas que se desenvolveram no ensino da Geografia nos grupos escolares do Piauí no período estudado, a fim de melhor entender a realidade do ensino dos conteúdos dessa matéria escolar na Escola Primária. Isto, tendo em vista que, para investigar a cultura escolar, é importante partir da análise do conjunto das

normas e práticas que definem os conhecimentos a serem ensinados como produto das representações de uma determinada sociedade, além dos valores e comportamentos que são por ela determinados. Elementos nem sempre evidenciados nos registros oficiais como relatórios, atas e boletins, por isso a necessidade do investimento em realizar uma leitura cuidadosa dos registros que são produzidos no interior das salas de aulas. Mesmo porque se faz necessário enxergar que tais elementos, embora tenham assumido uma feição peculiar na escola, e, principalmente, em cada matéria escolar, “[...] são produtos e processos relacionados com as lutas e os embates da sociedade que os produziu e foi também produzida nessa e por essa escola” (PESSANHA et al., 2004, p. 58).

Em alguns casos, o acesso a essas fontes torna-se um trabalho árduo, difícil, porém não impossível. Exige, conseqüentemente, disposição e paciência para que se realize um verdadeiro trabalho arqueológico para “desenterrar” essas fontes. Isto porque no Brasil, e particularmente no Piauí, no que se refere ao tratamento que é dado à memória, de modo geral, e à educação em particular, “[...] pouquíssimos são os espaços dedicados à preservação da memória nacional ou regional da educação” (CORRÊA, 2000, p. 3). Segundo Chervel (1990), essas fontes primárias podem revelar uma história não relatada nem analisada, como é o caso da história do ensino de Geografia na Escola Primária do Piauí e de outras matérias curriculares que, juntas, constituíram a cultura escolar dessas instituições de ensino elementar. Assim, precisa-se “[...] lançar um olhar arqueológico sobre a memória da escola” (ESCOLANO BENITO, 2017, p. 223), buscando penetrar nos seus sítios arqueológicos nos quais estão depositadas as materialidades do mundo escolar ou as representações arquivadas na memória dos sujeitos que dela fizeram parte.

Deparamo-nos com um flagrante que demonstra o problema supramencionado, quando, nos arquivos do Grupo Escolar “Domingos Jorge Velho”¹⁸, fundado na década de 1930, encontramos uma “reliquia”, escondida entre os processos que constituem o histórico dos alunos.¹⁹ Trata-se de um livro de correspondência entre a Diretoria desse grupo escolar e os departamentos oficiais do governo à época, como, por exemplo, o Departamento de Educação e o Departamento de Obras Públicas do Estado do Piauí. O livro envolve o movimento da escola em um período de dez anos, de 1945 a 1955, e nele percebemos a presença das diretoras da escola, respectivamente, conforme a gestão de cada uma delas. Inicialmente, de 1945 a 1948,

¹⁸ Atualmente localizado no arquivo morto da Secretaria de Educação do Estado do Piauí, 4ª GRE Gerência Regional de Educação, localizado à Rua Lucídio Freitas, n. 886 - Centro - Teresina, PI - CEP: 64000-440.

¹⁹ Os processos e histórico da vida escolar dos alunos do Grupo Escolar “Domingos Jorge Velho” são as únicas fontes primárias que recebem um tratamento adequado de conservação devido ao valor comprobatório dos sujeitos como ex-alunos dessa escola.

Maria de Lourdes Rebelo; depois, em 1949, Maria do Amparo Nobre; e de 1950 a 1955, Diana Veloso.

Essas diretoras registravam os comunicados das ocorrências administrativas e dos problemas estruturais do prédio do grupo escolar, tais como: as solicitações de reparo dos prédios, a substituição de professoras e inspetores de alunos que entravam de licença, a solicitação de material escolar e de expediente, comunicado do período inicial das matrículas, bem como do início e encerramento do período letivo a cada semestre.

Além disso, apresenta dois comunicados com pedidos que revelam incômodo com o acúmulo de documentação da escola, pedindo, assim, autorização para “dar fim” a alguns documentos e/ou retirar o arquivo da instituição escolar por falta de espaço ou de depósito no local, como podemos verificar nas Figuras 2 e 3, a seguir. Dentre os documentos que a diretora Diana Veloso²⁰ pedia para “dar fim” estavam os livros de pontos dos anos passados e os mapas de movimento da escola.

Essa prática justifica a dificuldade em se ter acesso às fontes primárias importantes, para compreender aspectos relevantes da cultura escolar, por meio das práticas de escrituração das escolas, tais como os mapas de movimento dessas instituições, livros de atas, diários de classe, dentre outras documentações que geralmente são descartadas. Tal comportamento pode ser explicado em razão de que a preocupação com a produção dos arquivos “[...] é uma característica da sociedade atual, que cada vez mais discute a importância da preservação do patrimônio histórico”, conforme assinala Vidal (2005, p. 18). Para a referida autora, essa atração da sociedade contemporânea pelos arquivos advém do desejo de acercar-se do passado para maior compreensão deste; mas em igual intenção está “[...] a vontade de superar o esquecimento, do receio à perda generalizada da memória” (VIDAL, 2005, p. 18).

²⁰ Diana Veloso, professora do grupo Escolar Domingos Jorge Velho, assumiu a direção dessa escola no dia 2 de março de 1950, conforme registro escrito pela própria diretora, no livro que envolve o movimento dessa escola no período de 1945 a 1955. Foi professora da disciplina Metodologia do Ensino Primário na Escola Normal de Teresina pelo menos nos anos de 1958 a 1960.

Figura 2 - Correspondência da Direção do Grupo Escolar "Domingos Jorge Velho" (1945-1955)

moram concorre, que devesse
 passando assim a trabalhar nos dois turnos.
 Atenciosas saudações,
 Liana Veloso (Diretora)

Exm.º Sr. Diretor do Dep. da Educação

Para atender à falta de espaço para arquivo, peço
 a V. Excia., licença para dar fim aos livros de
 ponto dos anos passados, bem como aos mapas de
 movimento.

Outrossim, peço um reparo no portão do grupo,
 que se acha arrancado.
 Atenciosas saudações

Fonte: Livro de correspondência - Direção do Grupo Escolar "Domingos Jorge Velho" (1945-1955).

Figura 3 - Correspondência da Direção do Grupo Escolar "Domingos Jorge Velho" (1945-1955)

37 9

Exm.º Sr. Diretor do Departamento da Educação.

Solicito a V. Excia., a retirada do arquivo
 deste grupo a contar de 2 anos atrás, para
 a época em que foi tomada esta mesma
 providência, por falta de depósito.

Atenciosas saudações,
 Liana Veloso

Fe. 5-3-52)

Exm.º Sr. Dir. do Departamento da Educação,
 de Obras Públicas.

19

Fonte: Livro de correspondência - Direção do Grupo Escolar "Domingos Jorge Velho" (1945-1955).

Nesse sentido, Vidal (2005, p. 19), ao citar Pierre Nora (1993), afirma que “[...] nenhuma época foi tão voluntariamente produtora de arquivos como a nossa [...] pela superstição e pelo respeito ao vestígio”. No entanto, referindo-se ao autor em questão, ressalta que a valorização dos arquivos deve considerar esses locais não pela mera acumulação de documentos, mas como *lugares de memória* que devem sobreviver, assumindo uma função dupla: ao mesmo tempo como locais de guarda, pela preocupação com a organização de seus acervos, e, por isso, fechados sobre si próprios, mas também constantemente abertos, possibilitando novas leituras acerca do passado e do presente ao oferecerem acesso à documentação organizada. Dessa maneira, os arquivos, enquanto *lugares de memória* possibilitam a substituição da memória pela história, investindo-se, por meio da conservação dos documentos que abriga, de “[...] uma aura simbólica” capaz de gerar “[...] um vínculo afetivo entre presente e passado”.

A discussão em pauta ganha importância na medida em que tentamos problematizar a dificuldade em termos acesso às fontes documentais, necessárias ao entendimento da cultura escolar desenvolvida nos grupos escolares do Piauí entre as décadas de 1920 a 1960, que, por ventura, venham trazer indícios do ensino dos conteúdos de Geografia nessas escolas. Remete, assim, à discussão acerca da seletividade das fontes no que se refere à contraposição entre os documentos relacionados à dimensão política, institucional e legal, comprovantes da monumentalidade dos grandes personagens e acontecimentos, priorizada pela prática arquivística,²¹ e, por isso, encontradas fartamente nos arquivos públicos. E a documentação que fornece análises dos problemas sobre o passado, colocados a partir do campo historiográfico por uma história do cotidiano e por uma história cultural (VIDAL, 2005).

Consideramos em nosso trabalho a importância tanto dos documentos relacionados à dimensão política, institucional e legal, os quais informam acerca da administração educacional, quanto da documentação relativa ao cotidiano escolar, reveladora das práticas educativas desenvolvidas nos grupos escolares do Piauí, ou seja, reveladora da memória dessas escolas.

A documentação do Grupo Escolar “Domingos Jorge Velho”, que deveria ser descartada ou transferida para outros locais, conforme solicitação da então diretora, constitui-se em um

²¹ A prática arquivística surge, segundo Le Goff (1984), com a Revolução Francesa na constituição dos arquivos nacionais. A difusão dessa prática no século XIX propiciou o surgimento do especialista para o estudo e para a organização de acervos com o objetivo de assegurar a conservação de informações a partir da esfera pública, percebendo-se dessa forma, um diálogo direto com a história política, e, por isso, o documento era analisado [...] na dimensão política, institucional e legal, pelo valor positivo de prova ou de monumentalidade dos grandes personagens e acontecimentos (VIDAL, 2005, p. 20).

tipo de fonte documental que tem função informativa não somente para a administração pública, haja vista que oferece informações sobre o movimento da escola, da evolução do oferecimento do número de vagas, de repetência, evasão escolar, problemas estruturais dos prédios escolares, dentre outros aspectos relacionados ao setor. Da mesma forma, para os historiadores, esses documentos são fontes para a História da Educação, posto que revelam a manifestação ou a representação da memória escolar.

Por meio dessa documentação, a exemplo do referido livro de correspondência da escola em foco, é possível conhecer as atividades administrativas dessa escola em movimento, por um período de dez anos (1945-1955), e, nesse movimento, a presença dos personagens que faziam parte do seu cotidiano, como diretoras, professores, professoras, inspetores, zeladoras e vigias. Além das atividades pedagógicas desenvolvidas e materiais didáticos utilizados na prática de ensino, à época, bem como a transformação da educação ao longo do tempo. Enfim, por meio da análise de fontes como esta, é possível perceber a cultura da instituição escolar, daí o desafio que tivemos de enfrentar para encontrar essas materialidades.

Apesar de lamentáveis perdas que podem ter ocorrido pelo descarte de documentos importantes, pertencentes à Escola Primária do Piauí, no que concerne ao período em estudo desta pesquisa, por acaso, “preciosidades”, como o livro de comunicados da escola supramencionada, resistiram ao tempo e talvez à falta de conhecimento da importância da preservação dessas fontes para a compreensão da história educacional piauiense, sendo um “achado” importante para o estudo das já referidas atividades que fazem parte da cultura escolar produzida nas instituições de Ensino Primário do nosso Estado.

Foi pensando dessa forma que elaboramos o instrumental da presente pesquisa, visando compreender a trajetória histórica na produção da Geografia, enquanto conteúdo ensinado por meio do seu currículo na Escola Primária piauiense. Isto posto, acreditamos que, consultando as fontes supracitadas, chegaríamos ao entendimento de como a Geografia se constituiu como um saber útil para ser ensinado nessa escola e nesses anos, conforme as finalidades políticas do sistema educacional do Estado.

Portanto, consideramos importante indagar a legislação escolar, os programas curriculares e demais textos normativos e discursivos quanto a esse aspecto, posto que se constituem como textos “[...] representativos de determinados agentes do poder educacional” ao permitirem “[...] situar a participação do conjunto de agentes criadores desse conhecimento, e possibilitarem a apreensão do processo histórico articulado a contextos mais amplos” (BITTENCOURT, 2003, p. 36).

Porém, entendemos que não basta conhecer as normas, as prescrições curriculares, mas também a realidade escolar na sua própria lógica, com suas especificidades. Assim, é possível afirmar que as práticas anteriores, nas aulas de Geografia, iam além do que era determinado por seus agentes externos, para ser cumprido a partir das normas ou do currículo, estabelecidos para o seu ensino na Escola Primária do Piauí, resultado de finalidades políticas e acadêmicas. Em contrapartida, acreditamos, também, que o estudo dessa matéria estaria limitado, caso se restringisse apenas aos processos ocorridos de forma interna e empírica no seu processo de ensino.

Para conhecer a natureza dos conteúdos ensinados, a análise das fontes não se limitou apenas aos programas e manuais de ensino,²² englobou também os textos e atividades presentes nos livros didáticos adotados nas diferentes séries do Ensino Primário e na formação das professoras primárias, à época, e seu uso quando foi possível. A análise dessas fontes, segundo Bittencourt (2003, p. 34-35), exige uma “[...] cuidadosa interpretação por sua complexidade que, entre outros problemas, variam conforme o período, com diferentes sujeitos atuando em sua elaboração, confecção e pelo contexto de sua utilização”. Sujeitos que estão inseridos, segundo Escolano Benito (2017, p. 121), no interior de “[...] três culturas que operam no âmbito da escola (*empírica, científica e política*) e suas relações de autonomia, interação e dependência”. Esse modelo proposto pelo referido autor enseja uma imagem global da escola, de suas culturas e do contexto no qual ela se insere.

Sabendo que os conteúdos escolares analisados a partir das fontes supramencionadas, como prescrições curriculares, expressam apenas parte do que se concebe por disciplina, tornou-se indispensável procurar meios para percebermos as práticas escolares, as ações e criações de professores e alunos no cotidiano das salas de aula, o que poderia ser analisado também por meio de fontes orais, principalmente no período mais recente da nossa pesquisa. As narrativas orais possibilitam a produção de relatos históricos por meio das memórias que brotam das vivências das pessoas envolvidas nos processos investigados. Dessa forma, poderíamos alcançar o objetivo de estabelecer relações entre o currículo prescrito para o ensino dos conteúdos de Geografia no nível Primário e sua apropriação no desenvolvimento das práticas efetivadas pelos professores dessa área de ensino.

²² *Manuais de ensino*: um tipo de livro utilizado para a condução do processo de ensino no âmbito dos cursos de formação de professores (escolas normais, institutos de educação e/ou faculdades de filosofia), visando à formação e ao aperfeiçoamento das atividades docentes. Portanto, são livros que ensinam a ensinar ou que contêm os saberes necessários, e, por vezes, as práticas também, de uma determinada disciplina necessária à formação do futuro professor. - *Programas de ensino*: plano ou conjunto de planos de ensino, elaborados e divulgados oficialmente para o ensino de determinada disciplina curricular (TREVISAN, 2011).

Diante da dificuldade de acesso à memória dos professores, recorreremos à memória dos alunos que também se constituiu como fonte capaz de falar sobre as práticas escolares das quais eles também fizeram parte, embora de outro ponto de vista dessas práticas. Memória significativa ao apresentar a instituição escolar, os conteúdos, a materialidade envolvida no ensino, as metodologias de ensino e o próprio mundo da vida escolar na perspectiva desses atores. Especialmente, neste contexto, o ensino-aprendizagem da Geografia.

Assim, buscamos selecionar os participantes da nossa pesquisa, elegendo quatro colaboradores que tivessem sido alunos e professores da Escola Primária do Piauí na temporalidade investigada. Eles foram identificados pelos seguintes codinomes:

Barãozinho, escolhido por se destacar como personagem importante da sociedade piauiense na área do jornalismo e como professor universitário. Recebeu esse nome por ter sido estudante na década 1930, do Grupo Escolar “Barão de Gurgueia” localizado em Teresina.

Jorginho, conhecido desta pesquisadora, contudo, para além disso, por se destacar na área da Educação, na cidade de Teresina, como professor de Matemática, tanto da Educação Básica quanto da Universidade Federal do Piauí. Foi assim chamado por ter sido estudante, na década de 1940, do Grupo Escolar “Domingos Jorge Velho”, também localizado em Teresina.

Oeiras, também conhecida desta pesquisadora, aluna da Escola Normal de Teresina, autora de livros didáticos de História e Geografia do Piauí, publicados na década de 1990, e professora da Universidade Federal do Piauí. Recebeu esse nome por ter sido estudante e professora do Grupo Escolar “Armando Burlamaque”, na década de 1940, localizado em Oeiras.

Teresina, assim chamada por ser teresinense, indicada pela participante *Oeiras*. Da mesma forma e na mesma época que esta última, autora de livros didáticos de História e Geografia do Piauí e professora da Universidade Federal do Piauí, além de ter sido aluna e filha de uma normalista professora da Escola Modelo, anexa à Escola Normal Oficial, na capital piauiense.

Como é possível perceber, os codinomes utilizados para denominar os/as colaboradores(as) da nossa investigação, por meio da História Oral, encontram justificativa por fazerem referência ou ao grupo escolar onde eles(as) estudaram como no caso de *Jorginho* e de *Barãozinho*, ou por fazerem referência à cidade onde nasceram e cursaram o Ensino Primário, nesse caso, as meninas *Oeiras* e *Teresina*. Estes quatro personagens que vivenciaram a Escola Primária piauiense consistiram em fundamental importância para o entendimento das práticas de ensino desenvolvidas nessa escola e dos conteúdos ensinados na aprendizagem de Geografia durante o período que investigamos.

Em média, entre os setenta e cinco a noventa anos de idade, receberam-nos carinhosamente em suas residências, para que pudéssemos entrevistá-los, demonstrando entusiasmo ao relatarem a sua história de vida, tanto como alunos quanto como professores, trazendo de volta para compartilhar conosco as lembranças de seu passado registradas nesta Tese, passando desta forma a fazer-se presente na história da Educação piauiense.

Compartilharam, então, recordações do grupo escolar onde estudaram o Ensino Primário, como, por exemplo, da cultura escolar presente nesta escola manifestada no ensino, nas festas e comemorações que dela faziam parte; das professoras, cada uma com um perfil que marcava a sua existência na vida escolar desses alunos; dos livros nos quais estudaram e que ficaram na lembrança deles pela importância que tiveram na sua vida de estudante como suporte material de ensino-aprendizagem; a forma como aprendiam e ensinavam Geografia nessas escolas. Enfim, compartilharam conosco todo um contexto significativo para que pudéssemos explicar as práticas de ensino-aprendizagem de Geografia que se desenvolveram na Escola Primária piauiense no período investigado.

Em nosso método de abordagem, tivemos o cuidado e o respeito de garantir aos participantes a possibilidade de anonimato, ainda que estes não tivessem demonstrado esta preocupação. Cuidamos para que os depoimentos não gerassem desconforto para eles, mantendo sempre uma postura de escuta paciente, deixando gravar na memória do celular, com o devido consentimento de todos eles, o que lhes viesse à lembrança a partir dos questionamentos que fizemos, apresentados no instrumental utilizado para a coleta de dados que se encontra presente nos Apêndices D e E. Um dos entrevistados, o nosso “Barãozinho”, com quase noventa anos, pediu que se nós quiséssemos, mesmo depois de duas horas de entrevista, poderíamos “continuar a “conversa”, pois ele não estava cansado não”. De forma igual, tivemos a mesma impressão em relação aos outros entrevistados.

Assim, as memórias aqui abordadas por meio da História Oral nos trazem abordagens significativas mediante as lembranças de nossos participantes, acerca da configuração da cultura escolar, da definição do *habitus* que conformava a profissão docente, da formatação das práticas pedagógicas, dentre outros aspectos vivenciados por eles como estudante ou professora da Escola Primária. Abordagem que encontra fundamento em Escolano Benito (2017, p. 179), ao refletir sobre a projeção da cultura da escola nos sujeitos modelados por ela. Segundo esse autor:

Quando nos interrogamos acerca de nossa vida, de seu desenvolvimento ou percurso no tempo, ou quando nós mesmos reconstruímos as lembranças que tecem a trama da nossa existência, a passagem pela escola aparece, sem dúvida, como um dos marcos primordiais e imprescindíveis que estruturam a

narrativa em que alinhavamos e expressam o tempo vivido. A experiência da escola faz parte do relato em que se sustenta, desde suas origens, nossa própria biografia pessoal.

A reconstrução das lembranças que tecem a trama da existência desses personagens, na passagem pela escola que aqui investigamos, nos remete à experiência vivenciada por eles nessa escola. Experiência que reflete a biografia pessoal de cada um deles e da cultura escolar na qual estavam inseridos. Com esses depoimentos gravados, fizemos sua transcrição na íntegra, convertendo-os para depoimentos escritos. A seleção dos recortes que passariam a compor o texto se deu conforme a importância das experiências relatadas para esclarecer o desenvolvimento das práticas e dos conteúdos estudados no ensino de Geografia ou mesmo da Escola Primária de uma forma geral como contexto da escola onde estudaram.

Além das fontes orais, valorizamos também as narrativas biográficas e autobiográficas de autores piauienses que vivenciaram o período educacional em análise para investigarmos, em suas obras, possíveis experiências escolares vivenciadas por eles nos grupos escolares do Piauí, dentre eles Monteiro (2015) e Leite (2007). Os escritos autobiográficos podem ser úteis na pesquisa e no estudo da História da Educação, posto que neles há possibilidade de identificarmos aspectos da cultura escolar tais como: as práticas pedagógicas com o ensino dos conteúdos curriculares, as representações dos professores e alunos quanto ao ensino e ao estudo desses conteúdos, dentre eles, quiçá, conteúdos geográficos, as representações de professores por alunos e de alunos por professores, a formação de professores, dentre outros aspectos relevantes para esse tipo de investigação.

Para Viñao-Frago (2000), as possibilidades de investigação histórica tendo as autobiografias como fontes são diversas, possuindo inúmeros objetivos como a reconstrução dos processos e modos de educação de uma geração ou grupo social, em uma época ou em determinado contexto; o interesse por um aspecto específico, como, por exemplo, em nosso caso, o ensino de Geografia nos grupos escolares do Piauí; a educação doméstica, o trabalho infantil, as primeiras leituras, julgamentos por professores e/ou alunos sobre o ensino praticado; o estabelecimento de semelhanças ou diferenças entre diferentes modos de educação de gerações ou grupos sociais distintos, entre outros aspectos que se deseja investigar.

Segundo Ricouer (2008), ao escrever sobre si mesma, a pessoa torna-se personagem de sua própria narrativa. Escritas autobiográficas se constituem em histórias de vida narradas que geralmente expressam representações sobre determinados objetos apreendidos pelo sujeito, em determinado momento de sua trajetória de vida. Cabe ao historiador da Educação, ao selecionar

esse gênero como fonte de investigação, ficar atento às especificidades e particularidades semânticas, posto que, por trás dessas narrativas, existe sempre um sujeito que escreve.

Isto posto, as fontes mencionadas como *corpus* documental desta pesquisa foram localizadas nos arquivos públicos da cidade de Teresina, nos arquivos dos grupos escolares “Domingos Jorge Velho” e “Firmina Sobreira”, ambos localizados em Teresina, além do grupo escolar “Coelho Rodrigues”, localizado na cidade de Picos”, bem como nos arquivos das Escolas Normais de Parnaíba e de Teresina.

Utilizamos também a História Oral Temática como abordagem metodológica, ao buscar os testemunhos orais concedidos por quatro ex-alunos, e, dentre eles, uma ex-professora. Eles estavam inseridos no contexto da Escola Primária piauiense entre os anos de 1927 a 1961, conforme descrição e critérios de escolha apresentados anteriormente. Para tanto, valemo-nos da utilização de entrevistas como ponto de partida central, a partir das quais procuramos centralizar os depoimentos orais como ponto fundamental das análises para buscarmos refletir sobre o ensino-aprendizagem de Geografia na Escola Primária do Piauí, na temporalidade delimitada para esta investigação.

Para essa técnica de coleta de dados, tivemos a consciência de que seria necessário considerar os fundamentos éticos em pesquisa que implicam no respeito pela dignidade humana e na proteção devida aos seus participantes; considerar que o agir ético do pesquisador demanda ação consciente e livre do participante; exige respeito e garantia do pleno exercício dos seus direitos e deve ser concebida, avaliada e realizada de modo a prever e evitar possíveis danos aos mesmos.²³

Para estabelecer o cruzamento entre os agentes da cultura escolar em investigação e seu contexto de produção, foi indispensável, para os propósitos desta pesquisa, a análise das experiências vivenciadas por esses agentes, expressa em linguagem narrativa e constituída em memória, a qual incluiu conteúdos a serem decifrados para a sua compreensão. Para tanto, nos apoiamos em Escolano Benito (2017), ao sugerir a análise da práxis escolar como cultura, destacando assim a memória tal como se constrói no âmbito escolar, mas sob uma orientação mais geral. Ao partir da constatação da existência de três culturas que incidem sobre o campo educacional – *a empírica, a científica e a política* – bem como das relações interativas entre estas, esse autor rastreia, por meio das contribuições da Nova História Cultural, o valor da prática e como os estudos etnográficos e hermenêuticos implementaram os enfoques renovados acerca da cultura escolar.

²³ Sistema CEP/CONEP. Resolução CNS n. 510, de 7 de abril de 2016.

Por esse viés analítico, as experiências narradas nas mensagens e relatórios oficiais, nas autobiografias, nas fontes orais e em outras fontes constituintes de memória são interpretadas em sua dimensão linguística e processada pela via hermenêutica. Sendo a narrativa morada da memória, a leitura e a decodificação dos conteúdos e linguagens presentes nela tornam-se a via de acesso ao conhecimento da cultura escolar que se pretende compreender. Nesta linha interpretativa está a lógica da nossa investigação que, ao converter-se em hermenêutica, procurou aproximar-se da verdade na busca da produção de sentido, segundo o modo fenomenológico, a partir do qual procedemos sem intenção nem a partir de ideias preconcebidas. Deixamo-nos surpreender, desta forma, pelos deslocamentos que a leitura dos fatos oferecia sobre as experiências narradas que passavam a se constituir em pistas, indícios ou signos que denotariam a cultura escolar na qual se desenvolveu o ensino de Geografia que investigamos.

A análise das fontes, nesta perspectiva, coaduna com o instrumental da nossa pesquisa que está ancorado nas proposições teórico-metodológicas de André Chervel (1990), abordagem de caráter programático que admite a delimitação da natureza da história das disciplinas escolares como um campo historiográfico próprio. Dimensão da cultura escolar por meio da qual a escola seleciona do entorno no qual está situada, entre outras coisas, os saberes ou disciplinas que compõem o currículo e os valores inerentes a esses conhecimentos.

Inicialmente, Chervel (1990) propõe o entendimento do termo disciplina²⁴ como uma entidade própria da escola. “De forma que estudá-la e compreendê-la ajuda a compreender a própria escola, mas sob um foco diferente: a escola por meio dos saberes que ela transmite em cada época e em cada contexto” (ANJOS, 2013, p. 287).

Nessa perspectiva, como campo historiográfico, a história das disciplinas escolares deve resolver pelo menos três problemas: o problema da gênese das disciplinas; da sua função ou finalidades; e o problema do seu funcionamento. Ou seja, precisa entender como a escola age para produzir uma disciplina, para que ela serve e como esta age sobre os alunos. Nesse sentido, o autor evidencia o caráter criativo da escola que, ao produzir as disciplinas, produz, ao mesmo tempo, uma cultura escolar própria. Ele propõe que no estudo da história das disciplinas escolares deve-se considerar cada disciplina com uma problemática própria, porém sem deixar de estabelecer os traços comuns existentes entre as outras disciplinas do currículo analisado.

Para Chervel (1990), o conteúdo central da história de qualquer disciplina é a história dos conteúdos a serem ensinados, tendo como objetivo do estudo realizar a relação entre as

²⁴ Termo que foi objeto de estudo do autor ao delimitar a história das disciplinas escolares como campo de investigação, a fim de compreender a essência do seu significado, diante das ambiguidades em torno do mesmo.

finalidades que originam cada disciplina e os resultados concretos a que elas chegam. Mas ainda que o autor considere os processos externos,²⁵ o que mais lhe interessa é a economia interna, aquela que se processa no interior da escola, observando-se as peculiaridades de cada disciplina. Para tanto, propõe como estrutura de investigação historiográfica das disciplinas escolares o tripé: finalidades-práticas-efeitos.

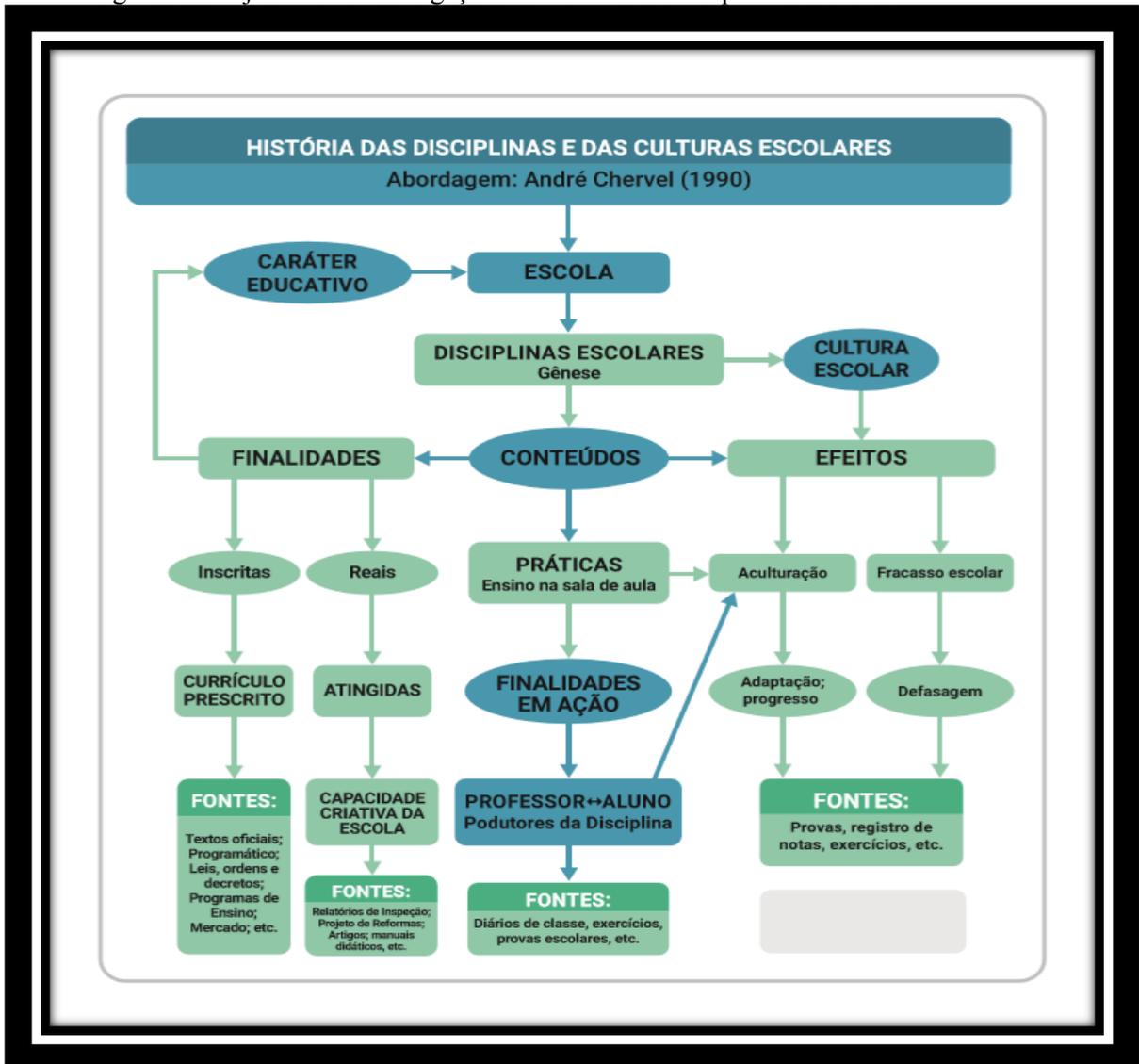
Agindo a partir dessa estrutura, o nosso papel, enquanto historiadora da Geografia ensinada na Escola Primária do Piauí seria, inicialmente, o de definir as finalidades dessa matéria escolar. Isto porque, segundo Chervel (1990), a cada época, a escola se coloca a serviço de diferentes finalidades que darão a essa escola um caráter educativo. Porém, no estudo de tais finalidades, o autor aconselha que se diferenciem as *finalidades inscritas* das *finalidades reais*, para que se perceba a capacidade criativa da escola. Essa criatividade será melhor compreendida pela observação da transformação de uma finalidade a outra, ou seja, das *finalidades inscritas*, a partir do currículo prescrito às *finalidades reais*, aquelas que foram atingidas, praticadas no ensino e que passam a fazer parte da *cultura empírica* da escola, como analisa Escolano Benito (2017).

As fontes sugeridas por Chervel (1990, p. 188-189), para definir as *finalidades inscritas* são “[...] a série de textos oficiais programáticos, discursos ministeriais, leis, ordens, decretos, acordos, instruções, circulares fixando o plano de estudos, os programas, os métodos, os exercícios” (CHERVEL, 1990, p. 188-189), algumas oriundas da *cultura acadêmica* que também produz a cultura escolar, segundo Escolano Benito (2017). Para reconhecer as *finalidades reais*, torna-se necessário consultar e interpretar a literatura produzida sobre o sistema educacional: relatórios de inspeção, projetos de reforma, artigos e/ou manuais didáticos, prefácios de manuais, polêmicas diversas, relatórios de presidentes de bancas, debates parlamentares, dentre outras fontes, comparando-a às fontes que apresentam as finalidades inscritas, para, dessa forma, compreender a transformação de uma finalidade (inscrita) a outra (real).

Apresentamos a seguir a estrutura de análise do referido campo, esquematizada na Figura 4, que será apresentada a seguir. Mais adiante descrevemos essa estrutura.

²⁵ Organismos oficiais, universidades, grupos econômicos, classes dominantes, relações de produção etc. Leis, ordens e decretos; prescrição de programas e métodos de ensino.

Figura 4 - Trajetória de investigação da história das disciplinas escolares



Fonte: Elaborado pela autora com base em Chervel (1990).

Por meio dessa operação é possível perceber o jogo de poder entre os sujeitos envolvidos nessa transformação, jogo geralmente invisível que é exercido pela cumplicidade daqueles que estão sujeitos a esse poder ou mesmo daqueles que o exercem,²⁶ na definição dos conhecimentos que deverão cumprir as finalidades educativas impostas pela sociedade. Por meio de seus conteúdos curriculares, as matérias escolares que cumprirem essas finalidades serão aquelas que terão maior visibilidade no currículo. Entretanto, aquelas que não atenderem a essas finalidades poderão deixar de fazer parte desse currículo. Considerando essa análise perguntamos então: – Qual seria o *status* dos conteúdos de Geografia no âmbito escolar investigado? Qual seria a percepção desses conteúdos pelos agentes envolvidos na produção

²⁶ Definido, nesse sentido, por Bourdieu (1989) como *poder simbólico*.

dessa matéria escolar? As respostas para essas questões se constituem à medida que vamos analisando as fontes que fazem parte do aporte documental que levantamos para esta investigação, conforme explicitado anteriormente.

Após a definição das finalidades, parte-se para a análise do campo das práticas realizadas em torno da disciplina, a fim de verificar a relação entre os ensinamentos prescritos e os modos como eles se processam no interior das salas de aula. Nesse momento, podem ser percebidas as *finalidades inscritas* que são determinadas à escola por meio das prescrições do currículo oficial. Essas finalidades são postas em ação por meio do processo ensino-aprendizagem dos conteúdos que ocorre na sala de aula, no qual participam professores e alunos, produzindo nestes últimos um processo de aculturação.

Nessa relação é importante destacar os dois elementos envolvidos na operação do ensino: o professor – aquele que ensina, e o aluno – aquele que aprende. Segundo Chervel (1990), professor e aluno são os verdadeiros produtores das disciplinas escolares, são eles os principais atores em torno da sua operacionalização.

Na interação que se desenvolve entre os dois estará aquilo que deverá ser observado como o *efeito do ensino*, ou seja, o resultado da disciplina escolar sobre os alunos. Na investigação dos resultados depara-se com duas realidades, ou com dois efeitos: a aculturação dos alunos ou o fracasso escolar. Este último representa a defasagem do ensino dos conteúdos da disciplina, e, nesse contexto, cabe discutir as normas de sua progressão como uma obrigação da escola. A partir da percepção desses aspectos surge a necessidade de investigar a influência da escola sobre a sociedade a partir da transmissão dos conteúdos disciplinares e da cultura produzida por ela. Quanto ao processo de aculturação significa pensar sobre até que ponto os ensinamentos realizados na escola representam os processos de adaptação e de progressão. Para analisar esse processo, opera-se com os exercícios e provas escolares, sendo um desafio acessível, quando a investigação analisa períodos mais antigos.

Cabe chamar a atenção para um aspecto importante que o pesquisador da história das disciplinas escolares deve ter consciência: as fontes não falam por si só, elas podem se tornar testemunhos das finalidades e dos efeitos da disciplina escolar sobre os atores do processo educacional em determinada época. Porém, necessita de um empreendimento analítico, hermenêutico, no processo de construção da crítica historiográfica para que ela seja adequada, já que muitas vezes essas fontes podem expressar diversos efeitos de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão "vivas" nos discursos contidos em cada documento. Para esse fim será necessário, antes de qualquer coisa, tentar explorar ao máximo essas fontes, já que elas são uma produção histórica e política. Assim, deve-se procurar entender que as palavras

também são construções a partir do momento em que se considera que a linguagem também é constitutiva de práticas.

Diante do exposto, considerando o problema da pesquisa que envolve a compreensão de como a Geografia era ensinada nos grupos escolares do Piauí no período de 1927 a 1961, defendemos a tese de que os conteúdos geográficos constantes nas prescrições curriculares e ensinados por meio das práticas pedagógicas efetivadas nos grupos escolares do Piauí assumiam, conforme contexto político, social, econômico e cultural da época, notadamente na Era Vargas, uma perspectiva nacionalista, constituindo-se como úteis para despertar no aluno sentimentos de patriotismo. Desse modo, a finalidade do ensino de Geografia era tornar-se veículo que permitisse atender aos anseios de valorização do País, por meio de um ensino que enfatizava a enumeração e a descrição das riquezas naturais, a localização e denominação das principais cidades e estados brasileiros, dos países mais conhecidos do mundo, bem como de suas respectivas capitais.

Na verdade, até o ano de 1961, o ensino de Geografia não assumia, por si só, uma perspectiva nacionalista, posto que os conteúdos e o predomínio dos métodos tradicionais utilizados neste ensino não oportunizavam a compreensão dos fenômenos estudados ligados a essa finalidade. Tratava-se de um ensino de Geografia marcado pelo estudo da natureza, do homem e da economia, porém, predominando a forma memorística e estanque, apesar das prescrições e ensaios na utilização da pedagogia moderna (Método Intuitivo e os princípios da Escola Nova) que surgiam como combate ao modelo tradicional de educação e das novas propostas de profunda reflexão sobre a educação nacional, animado pelo “otimismo e entusiasmo pedagógico” (NAGLE, 1976); e apesar também das importantes reformas educacionais que buscaram consolidar a estrutura administrativa, didática e disciplinar do Ensino Primário do Piauí, influenciadas pelo movimento dos Pioneiros da Escola Nova, que introduzia no campo educacional brasileiro metodologias de ensino consideradas como inovadoras.

Por meio dessa análise, percebemos os aspectos relacionados ao ensino dos conteúdos de Geografia e ao Ensino Primário em geral, compreendendo assim a relação entre esse ensino e o que era preconizado pelos estudos ditos inovadores que orientavam os modelos pedagógicos desde o final do século XIX, como o Método Intuitivo. Rui Barbosa, no final do século XIX, já percebia a necessidade de reformar a escola, possibilidade que somente seria possível, de forma completa, pela reforma dos métodos e pela reforma dos mestres. Isto porque assim pensava: “[...] eis o processo todo, e ao mesmo tempo, toda a dificuldade contra a mais endurecida de todas as rotinas, - a rotina pedagógica”. Até então, ainda em 1883, por meio do seu parecer

sobre a Reforma do Ensino Primário,²⁷ ressaltava, como necessidade da época, não a “renovação” do método de ensino-aprendizagem, mas inclusive “sua criação”, pois o que existia, na verdade, não era o método de ensinar, mas sim o método de “inabilitar para aprender”. A reforma ou a criação de métodos e de mestres seria assim a maior dificuldade para transformar a rotina da escola, no interior da qual subsistiam métodos arcaicos e inadequados de instrução.

Assim, houve a mobilização de esforços intelectuais na elaboração de prescrições teórico-metodológicas para o ensino escolar, empreendidos ao longo da história educacional brasileira. No entanto, como sugere Barbosa (1946), a renovação metodológica do ensino deveria partir do entendimento de que “[...] o homem é um resultado moral do cérebro que a educação lhe formou”. Para ele, deveria existir uma forma adequada de exploração das atividades mentais na Educação Primária, etapa educacional em que o cérebro, “[...] esse órgão admirável, o maior assombro da criação orgânica”, se encontra na idade da sua formação. Entretanto, conforme denuncia o intelectual em tela, este órgão é “[...] submetido pela escola a um processo de coação tenaz, de sistemático atrofiamento” (BARBOSA, 1946, p. 35-36).

Na tentativa de resgatar as mesmas intenções de Rui Barbosa, ensaiadas no século XIX, Delgado de Carvalho lança propostas que representavam a tentativa de implantar uma Geografia de cunho moderno. A base do pensamento desse geógrafo encontrava sintonia epistemológica com as discussões geográficas no cenário europeu à época, desembocando em uma versão naturalista da Geografia (VLACH, 1994). Dentre suas obras, destaca-se o livro sobre o ensino de Geografia, lançado em 1925, intitulado *Methodologia do Ensino Geographico* (Introdução aos estudos de Geographia Moderna). Nesta obra, Delgado de Carvalho critica os exercícios mnemônicos e nomenclaturais. Para ele, o ensino da disciplina enquanto conhecimento científico era deixado de lado em função de – atribuir nomes, crismar áreas geográficas. “[...] Aqui, quem não sabe nomenclatura não sabe geographia, e deste modo a poesia e a geographia são productos directos da imaginação, apesar de fazerem parte de cadeiras diferentes” (CARVALHO, 1925, p. 4).

²⁷ Rui Barbosa foi um intelectual cujas contribuições foram importantes para o debate educacional brasileiro a partir do seu parecer sobre a reforma do Ensino Primário (1883) e a *história da infância*. Essa reforma tinha como ideal de Nação a estruturação do sistema de ensino brasileiro com destaque para a educação das crianças. No século XIX, as novas gerações eram vistas como aqueles que levariam à frente os projetos modernizadores e civilizadores de um Brasil que precisava se enquadrar entre as nações mais adiantadas do ocidente. A crença na educação enquanto via de progresso para o País fazia parte de um repertório político muito comum no Brasil Oitocentista, tendo como principais representantes desses ideais os sujeitos que vieram a constituir o que hoje se denomina Movimento Reformista da Geração de 1870. Esses homens, entre eles Rui Barbosa, criticavam principalmente o regime imperial, a escravidão e a falta de estrutura institucional da Nação, como a ausência de um sistema de ensino nacional (GALVÍNCIO; COSTA, 2011-2012).

De Rui Barbosa a Delgado de Carvalho defendia-se um conhecimento cada vez mais moderno, que se aproximasse da recente produção científica brasileira, no entanto, o currículo de Geografia proposto no período de investigação desta Tese, mais do que antes, tinha por finalidade o desenvolvimento do sentimento patriótico nos alunos. O professor Antônio Firmino de Proença²⁸ afirmava categoricamente que “todas as nações cuidam seriamente do ensino da geographia nacional. O fim imediato é sempre o mesmo – a cultura do sentimento de patriotismo” (PROENÇA, 1928, p. 22). Esse objetivo seria alcançado através do conhecimento da grandeza do Brasil e do povo brasileiro. A Geografia contribuiria assim com o estudo fisiográfico do Brasil, em um primeiro momento, seguido do estudo antropogeográfico, enfocando as vocações econômicas brasileiras.

Como é possível perceber, apesar do investimento intelectual para modernizar o ensino de Geografia, a pedagogia tradicional continuava presente nas práticas pedagógicas ao não abrir mão da transmissão de conhecimento como sua função mais nobre, valorizando metodologias dedicadas à repetição, reprodução e memorização como pontos basilares, tornando essa matéria escolar basicamente descritiva e mnemônica, permanecendo atualmente em algumas práticas pedagógicas que ainda não conseguiram fundamentos e práticas formativos para que os professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental (antigo Ensino Primário) se apropriassem dos pressupostos da Geografia Escolar, na perspectiva de um ensino que valorize a análise do espaço geográfico pela compreensão dos fenômenos físicos, sociais, culturais e políticos, destacando o homem como principal ator envolvido na produção desse espaço.

Diante da hipótese anteriormente apresentada, investigamos neste estudo a Geografia ensinada nos grupos escolares do Piauí, para compreendermos a história dessa matéria escolar no referido contexto educacional. O texto está estruturado em três eixos norteadores

²⁸ Antônio Firmino de Proença nasceu na cidade paulista de Sorocaba, em 26 de julho de 1880. É provável, entretanto, que, sendo A. F. Proença de uma família urbana e que dispunha, possivelmente, de algum recurso financeiro, ele tenha se interessado pelo magistério como forma de ascender socialmente e ocupar lugar de destaque na sociedade paulista. A. F. Proença ingressou, portanto, como aluno do Magistério Primário na Escola Normal da Capital do Estado de São Paulo, em 1901, tendo-se formado em 1904 (RODRIGUES, 1930, p. 41). Nessa escola esse professor teve seus primeiros contatos com os pressupostos do método analítico, tendo sido na Escola Modelo, anexa à Escola Normal da capital do Estado de São Paulo, que ele observou, praticou e experimentou o ensino baseado nos princípios da então “pedagogia moderna”, sobretudo, os que se referiam ao ensino da leitura pelo método analítico. Concomitantemente a sua atuação no magistério, Proença escreveu vários livros, assim distribuídos: um livro sobre educação, intitulado *Palestras pedagógicas*, organizado pelo Dr. Amadeu Mendes, então Diretor Geral da Instrução Pública; livro intitulado *Escreva certo!* cuja data provável da primeira edição é 1939), publicado pela Atena Editora em 1939; livro sobre ensino de Geografia, cujo título é *Como se ensina Geographia*; cartilha intitulada *Cartilha Proença*, livros que compõem a “Série de Leitura Proença”, cujos títulos são: *Leitura do principiante*, 1º, 2º, 3º e 4º *Livros de Leitura*, todos editados pela atual Editora Melhoramentos. Proença publicou vinte e três artigos em quatro revistas educacionais, abordando temas variados, tais como: Metodologia do Ensino de Geografia, Matemática, Ciências e Língua Portuguesa, homenagem póstuma, dentre outros (GAZOLI, 2010).

apresentados a seguir. Neste capítulo introdutório, apresentamos os principais elementos estruturantes da pesquisa: o objeto, o problema, os objetivos, o recorte cronológico e espacial, a justificativa, as fontes investigadas, bem como o aporte teórico-metodológico de investigação e de análise das fontes.

A pesquisa apresenta, no seu segundo capítulo, o estudo da Geografia nos grupos escolares do Piauí, subdividido em duas seções: inicialmente, como contextualização geral do objeto de estudo, discutimos a Geografia como matéria escolar. Na segunda seção, analisamos a prática educativa desenvolvida nos grupos escolares do Estado, observando a organização do ensino, a formação de professoras, a construção dos grupos escolares e a prática pedagógica desenvolvida nessas escolas, conforme projeto educacional do Estado dentro do recorte cronológico da pesquisa (1927-1961).

Nesta segunda seção, apresentamos partes da referida análise, subdividida em três recortes temporais, sendo que o primeiro diz respeito à transformação das escolas públicas da capital, no período compreendido de 1927 a 1933, período de adoção do Programa de Ensino Primário proposto por Galhanone até a Reforma de 1933, destacando a Escola Normal, os grupos escolares e o programa de ensino como elementos importantes da referida transformação escolar; no segundo recorte temporal apresentamos a instrução pública Primária do Piauí a partir da Reforma de 1933 até a promulgação da Reforma de 1947, destacando, na discussão da primeira reforma, as permanências e rupturas. A permanência do “velho” programa adotado em 1928, para uma Escola Nova que se projetava a partir de uma reforma educacional implantada em 1933.

Por fim, constituindo-se como uma terceira e última fase de análise dessa seção, apresentamos a instrução pública Primária do Piauí a partir da Reforma de 1947, destacando-se a influência do INEP nas orientações da prática pedagógica que se estabeleceu no ensino Primário do Piauí até 1961, quando foi promulgada a primeira LDBN.

O terceiro capítulo, que se define como de produção epistemológica propriamente dita, volta-se para a análise do *código disciplinar* da Geografia na produção dessa matéria escolar, no contexto dos grupos escolares do Piauí. Para tanto, discutimos elementos importantes desse *código disciplinar* expresso por meio das seguintes análises temáticas.

Inicialmente, abordamos as *finalidades inscritas* do ensino dos conteúdos de Geografia para a Escola Primária (1927-1961), conforme o referencial teórico-metodológico proposto por Chervel (1990). Essas finalidades estão ligadas à produção da Geografia nos grupos escolares pela legislação educacional, destacando-se: os programas de ensino, o currículo e os modelos pedagógicos; os programas de Ensino Primário, observando-se o Método Pedagógico como

guia prático da profissão de ensinar e/ou instrumentos definidos pela aprendizagem do aluno; o ensino de Geografia prescrito para a Escola Primária piauiense de 1927 a 1950 e o programa de ensino adotado nesse período; o ensino de Geografia prescrito para a Escola Primária piauiense de 1950 a 1961, também a partir do programa de ensino adotado nesse recorte temporal. Em seguida, discutimos as *finalidades reais* do ensino de Geografia, observando a realidade entre o ensino prescrito e o ensino realmente praticado na aprendizagem da Geografia no Ensino Primário dos grupos escolares piauienses, no limite das possibilidades que as fontes encontradas permitiram.

E, finalmente, como complemento para o estudo da história da Geografia na Escola Primária piauiense, apresentamos, no quarto e último capítulo desta Tese, a análise da formação de professores, destacando, nesse contexto, a Escola Normal, a Escola Modelo e os livros didáticos utilizados na Escola Normal como suporte material no aprendizado de Geografia e do seu ensino na Escola Primária do Piauí.

Por meio dos estudos e das análises realizadas, concluímos, em relação à tese que elaboramos para esta pesquisa, que a ideologia do nacionalismo patriótico era finalidade do Ensino Primário de modo geral, não especificamente da Geografia como matéria escolar. Dessa forma, o ensino de Geografia não assumia, por si só, uma perspectiva nacionalista, posto que o predomínio dos métodos tradicionais, utilizados neste ensino, não oportunizava a compreensão dos fenômenos estudados. Porém, não se concretizava a finalidade que era atribuída a essa matéria escolar, ligada a essa função ideológica, desmontando assim a tese que havia sido elaborada para essa pesquisa. Portanto, mantinha-se um ensino com abordagem tradicional, enfatizando, sim, a enumeração e a descrição das riquezas naturais, a localização dos fenômenos e a memorização dos conteúdos estudados.

2 A GEOGRAFIA COMO MATÉRIA ESCOLAR NOS GRUPOS ESCOLARES NO PIAUÍ

Nesta segunda seção, introduzimos as reflexões sobre a finalidade do ensino dos conteúdos de Geografia para o desenvolvimento da Educação Primária piauiense no período investigado. Em sintonia com Chervel (1990), acreditamos que a compreensão da trajetória histórica da Geografia, enquanto conteúdo ensinado nos grupos escolares do Piauí e vista como produto específico da sua cultura escolar, seria melhor investigada com base nas possibilidades investigativas que esse autor indica. Ao propor o entendimento do termo disciplina (matéria escolar) como uma entidade própria da escola, ele nos orienta que, ao estudá-la e ao tentar compreendê-la, teremos a oportunidade de compreender a própria escola, mas sob um foco diferenciado, isto é, compreender a escola por meio dos saberes que ela transmite em cada época e em cada contexto.

Diante disso, discutimos, neste seguimento, a Geografia como disciplina, que aqui denominamos “matéria escolar”,²⁹ e a contextualização histórica do Ensino Primário no recorte cronológico da pesquisa. Desta forma, evidenciamos a função ou as finalidades dessa etapa de escolarização para a sociedade piauiense, conforme a legislação educacional que regulamentava o ensino à época e outros documentos oficiais, como as mensagens e relatórios governamentais. Assim, procuramos realizar a análise histórica desse contexto, por meio dos discursos emitidos nesse período, e, além disso, apresentar o lugar da Geografia no currículo dessa Escola Primária.

Para tanto, apresentamos de forma sucinta a história da Geografia a partir de sua origem como matéria escolar no contexto educacional da Alemanha, berço da Geografia nessa perspectiva, como também no contexto educacional brasileiro, espaço geográfico e histórico mais amplo no qual está situado o Piauí, espaço objeto de nossa investigação.

Em consonância com os pressupostos da Nova História Cultural, ao problematizar as práticas culturais, seus sujeitos e seus produtos, indagamos o contexto educacional que investigamos, procurando compreender as seguintes questões: – Quais as condições sociais do Piauí que estimularam e desenvolveram as razões³⁰ que levaram as autoridades governamentais e institucionais desse Estado a gestarem a educação escolar que foi construída historicamente até o período que analisamos? Que experiências foram desenvolvidas e vivenciadas pelos sujeitos envolvidos com o sistema educacional piauiense para desentranhar as razões e as

²⁹ Conforme justificamos, mais adiante, a partir de Goodson (1997).

³⁰ Razões no sentido amplo ao envolver não somente os motivos, mas sobretudo a mentalidade e o discernimento.

condições de um sistema que definiam como atraso, a fim de instruí-las melhor para que assim a Educação se encarregasse da finalidade que lhe era atribuída? Além disso, como um desafio maior, posto que mais difícil de acessar, no sentido de encontrar as respostas para as práticas realmente efetivadas nas escolas: “O que é que as pessoas fazem com os modelos que lhes são impostos ou com os objetos que lhes são distribuídos?”.³¹ Nesse sentido, pensamos como Escolano Benito (2017, p. 118) para quem a escola, do ponto de vista sócio-histórico, é uma construção cultural complexa, visto que a própria escola, como instituição, se inscreve em outros contextos, também sócio-históricos, com os quais coabita e interage.

As motivações culturais que fazem parte desse universo estão carregadas de normas e valores, “[...] que são expressão de uma memória cultural e de condicionantes que, em parte, geram expectativas de estabilidade estrutural, mas também de mudança”. Percebemos, assim, que a escola enquanto instituição educativa pertence a uma determinada estrutura social, “[...] sendo ela própria uma microssociedade” (ESCOLANO BENITO, 2017, p. 119).

Entretanto, para entender a cultura escolar, torna-se indispensável entender uma cultura específica gerada no próprio interior do universo escolar, denominada pelo autor em questão de “*cultura empírica*”. Em torno dessa cultura se construíram outras duas culturas: “[...] uma que ensaiou interpretá-la e modelá-la com base nos saberes (*cultura acadêmica*) e outra que tentou governá-la e controlá-la por meio dos dispositivos da burocracia (*cultura política*)”. Destarte, foi procurando desenvolver esse olhar historiográfico que a nossa investigação se desenvolveu resultando nas discussões que compõem esta narrativa. Inicialmente, analisamos, neste capítulo, o contexto relativo à *cultura política*, uma das três culturas (*empírica, científica e política*) que operam no âmbito da escola segundo Escolano Benito (2017).

Portanto, para discutir a organização e as finalidades da Escola Primária do Piauí, e consequentemente, do ensino Primário deste Estado no período em estudo, dialogamos com Brito (1996), Queiroz (2008), Lopes (2001), Martins (2009-2016) e Farias (2015), além da análise da Legislação Educacional, dos relatórios e mensagens governamentais do período investigado.

2.1 A Geografia como matéria escolar

Utilizamos neste texto os termos *Geografia como matéria escolar* para nos referirmos ao ensino dos conteúdos dessa “matéria” no Ensino Primário. Apoiamo-nos em Goodson (1990,

³¹ Questionamento proposto por Bourdieu, estrategicamente importante para distinguir a história cultural da história das mentalidades e da sociologia da cultura (CARVALHO, 2003).

p. 234) para explicar a utilização da terminologia “matéria escolar”, visto que são as formulações teóricas desse autor que norteiam a nossa reflexão ao analisarmos a história da Geografia no Ensino Primário do Piauí e o contexto de sua entrada no currículo escolar. Conforme o autor em questão, quando se realiza uma análise atenta das matérias escolares é possível perceber “uma série de paradoxos inexplicados” como, por exemplo, os diferentes contextos em que se desenvolvem processos de produção do conhecimento. Por isso ele ressalta a importância de estabelecer a diferença entre o contexto escolar e o contexto universitário, sugerindo a consideração de problemas mais amplos de motivação do aluno, de capacidade e de controle inerentes a cada universo educacional.

Neste sentido, no que se refere aos contextos escolar e universitário, o autor em questão diferencia o termo matéria escolar de disciplina (escolar), este último termo comumente empregado por nós como sinônimo do primeiro. Para ele, o termo disciplina é entendido como uma forma de conhecimento que se constrói a partir de uma tradição acadêmica. No entanto, a origem de uma matéria escolar, de maneira geral, não deriva de uma “disciplina” acadêmica,³² representando comunidades autônomas, como é o caso da Geografia. A literatura da área de Geografia informa que a história dessa disciplina como ciência é posterior à sua história como matéria escolar. Torna-se indispensável, portanto, para compreender as reflexões aqui empreendidas, esclarecer essas “Geografias”, embora de forma sucinta.

Etimologicamente o nome "Geografia" deriva do grego *geographía* que significa "descrição da Terra", sendo, deste modo, composto pelos seguintes radicais: *geo* (Terra) mais *graphein* (descrever). Segundo Tonini (2006 p. 18), no período que antecede o final do século XIX, quando a Geografia passou a ser vista como ciência, "[...] denominavam-se de Geografia os estudos que abrangessem os fenômenos que interferiam e aconteciam na superfície terrestre". A autora ressalta que nos estudos que realizou não encontrara registros sobre uma data oficial para a utilização dessa terminologia, tampouco como matéria escolar. Porém, em alguns livros do século XVIII, percebe-se sua presença, em que ela “[...] aparece como matéria nas universidades e nas escolas [...]; em outros, como parte de conteúdos de um outro campo disciplinar (Antiguidade), espalhados nos mais diversos campos do conhecimento: Astronomia, Cartografia, matemática etc.”.

Os conhecimentos geográficos, segundo Delgado de Carvalho (1957), são contemporâneos ao aparecimento do homem sobre a Terra, no entanto, o ensino sistematizado e formal dessa disciplina é relativamente novo. Segundo este autor, “desde a Antiguidade, a

³² Para maior compreensão acerca dessa discussão, ler Goodson (1990), Bettencourt (2003) e Chervel (1990).

Astronomia, Cosmografia e a História Natural se encarregavam de desenvolver observações práticas da natureza geográfica”. Dessa forma, ressalta que, “com as viagens, na Antiguidade, com os descobrimentos, no começo da Idade Moderna, a Geografia recebeu poderosos impulsos” (CARVALHO, 1957, p. 34). Isto porque os descobrimentos decorrentes do progresso das Grandes Navegações possibilitaram um renascimento dos estudos geográficos, posto que a percepção da posição ou do lugar pelo indivíduo se constituía como entendimento essencial. Assim, à medida que o conhecimento do mundo se ampliava também se ampliava a necessidade e a divulgação desses conhecimentos. Nesse sentido:

[...] as Escolas de Sagres e de Nuremberg foram centros de estudos de especial importância. Os professores das ciências matemáticas, físicas e naturais, também contribuíram ao surto geográfico. O primeiro Atlas, em 1554, havia sido o de Mercator, a primeira Geografia comparada foi, em 1650, a “Geografia Generalis”, de Bernardo Varênio (CARVALHO, 1957, p. 34).

Como percebemos, o ensino sistematizado da Geografia enquanto matéria escolar é relativamente novo. O primeiro atlas, por exemplo, representado na Figura 5, a seguir, foi produzido em 1554. Porém, tanto a Geografia da Antiguidade como a Geografia da Modernidade destacavam apenas a mensuração das coisas relativamente fixas, como, por exemplo, o relevo. Entretanto, ao citar Isaiah Bowman (1934), Carvalho (1957) apresenta outra possibilidade para a Geografia, relacionada ao conceito do homem como agente construtivo e como agente destrutivo, mudando assim a visão que se tem dos fenômenos espaciais geralmente consideradas como fixos.

Dessa forma, os autores em questão defendem a ideia de que na civilização contemporânea os cursos colegiais “[...] representam a necessidade de uma constante e sempre mais generalizada síntese dos conhecimentos. Ao iniciar todo e qualquer inquérito sobre a humanidade, se faz necessário ver as relações que ligam o Homem a seu meio” (CARVALHO, 1957, p. 37). Com isso apresentam o sentido da evolução da ciência geográfica, bem como de seu ensino.

No século XVIII, surgiram os primeiros compêndios escolares que se destinavam à simples e ingênua memorização de fatos, algumas noções de curiosidade, além de algumas perguntas e repostas. Mas foi o século XIX que, na realidade, marcou “[...] a entrada da Geografia no ensino e sua evolução como disciplina primária e secundária, e bem assim a sua penetração no ensino universitário. Coube à Alemanha dar os passos decisivos no estudo da Geografia de tipo moderno” (CARVALHO, 1957, p. 39).

Figura 5 - Atlas de Mercator



Fonte: Gerardus Mercator.³³

Tanto na Alemanha quanto na França, posteriormente, “[...] a Geografia se apresentava com um valor inigualável de prestadora de serviços patrióticos para o Estado-Nação [...]. Assim, a Geografia começou a ser ensinada na escola porque era útil à classe dominante naquele momento histórico” (MELO; VLACH; SAMPAIO, 2006, p. 2684). Nesse contexto, a Geografia cumpria uma função patriótica.

Foi, portanto, na Alemanha, que a Geografia se constituiu como campo de conhecimento, contribuindo para que mais tarde, final do século XVIII, ocorresse a sistematização dessa matéria como disciplina,³⁴ por Humboldt (1769-1859) e Ritter (1779-1859), conhecidos como os fundadores da Geografia como Ciência que “[...] chegou à universidade com a incumbência de formar professores para lecioná-la” (MELO; VLACH; SAMPAIO, 2006, p. 2684).

No sistema escolar alemão o ensino era organizado por intermédio da aplicação dos métodos pestalozzianos, a partir dos quais convertia-se facilmente a história local (*Heimatkunde*) em Geografia, desenvolvendo-se por meio dessa matéria um ensino ativo e em contato com a natureza. Trata-se na verdade do Método Intuitivo e da percepção sensorial, importados desse contexto europeu e que se encontra presente como modelo pedagógico e

³³ Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/Gerardus_Mercator. Acesso em: 12 jan. 2019.

³⁴ Forma de conhecimento que se constrói a partir de uma tradição acadêmica segundo Goodson (1990).

prescrição metodológica nos programas de ensino que orientaram a Educação Primária do Brasil e particularmente no Piauí na temporalidade que investigamos.

Essa aplicação dos métodos pestalozzianos assemelha-se às orientações teórico-metodológicas da Geografia Escolar contemporânea, nas quais, dentre os seus pressupostos de alfabetização geográfica, está a abordagem humanista que valoriza o ensino dos conteúdos geográficos a partir da ideia de lugar como o espaço mais próximo da criança, do espaço mais conhecido para a compreensão de outras escalas maiores. É possível que esta ideia tenha sido utilizada como estratégia para fazer da Geografia um instrumento para afirmar o sentimento da unidade alemã acima da divisão política existente. Segundo Zanata (2005, p. 165), muitas das ideias e princípios pestalozzianos encontram-se presentes nas atuais propostas de ensino de Geografia, porém enriquecidas pelas reflexões de renomados teóricos do pensamento pedagógico e geográfico contemporâneo.

No Brasil, percebemos a existência de traços comuns em relação aos países europeus, posto que a história da Geografia como matéria da Escola Primária também se desenvolveu com a finalidade de inculcar o nacionalismo patriótico, não tão carregado de valores militares como ocorreu na Alemanha, tampouco nas mesmas condições históricas de produção da escolarização da população alemã (VLACH, 1988; RIBEIRO, 2000).

Assim, a Geografia constava nos currículos das Escolas das Primeiras Letras, sendo abordada em temáticas dos textos de leitura, passando também a constar no currículo escolar do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, desde a sua fundação, em 1837. Desta forma, passa a ser estudada em aulas preparatórias para a admissão nas faculdades de Direito, ganhando, assim, o status de matéria (VLACH, 1988; RIBEIRO, 2000). Uma vez que o Colégio Pedro II se tornara referência oficial de educação Secundária no Brasil, a Geografia passa a ser obrigatória nas escolas desse nível de ensino.

Essa obrigatoriedade levou à institucionalização da Geografia como matéria escolar no Brasil, visto que esta passou a fazer parte dos programas de todas as reformas educacionais posteriores à fundação do Colégio Pedro II. No entanto, nos compêndios brasileiros de Geografia utilizados nessa escola padrão, os estudos geográficos estavam limitados à “[...] enumeração de nomes e de descrições superficiais, os professores de Geografia tornavam a sua disciplina matéria rebarbativa que os alunos repeliam e memorizavam apenas para os exames” (CARVALHO, 1957, p. 43).

Antes da institucionalização da Geografia no Brasil como disciplina acadêmica e como ciência, em 1934, “[...] quem produzia e discutia Geografia eram os professores do Ensino Secundário” (MELO; VLACH; SAMPAIO, 2006, p. 2686). Diante desta realidade, houve a

necessidade de criar um curso para a formação de professores desse nível de ensino, ocorrendo assim, em 1934, a fundação do primeiro curso superior de Geografia no País, que funcionava conjuntamente com o curso de História da Universidade de São Paulo.³⁵

A análise desse fenômeno, conforme Goodson (1990), nos leva a perceber que as matérias escolares apresentam um padrão de “evolução”, no qual saem de um saber útil, são incorporados nas escolas e em uma terceira fase, chegam ao patamar de disciplina, enquanto *status* acadêmico. A entrada dos conteúdos de Geografia no currículo da escola brasileira se deu, por exemplo, com a finalidade de inculcar o nacionalismo patriótico.

Diante deste contexto, analisamos o caráter da Geografia nas Escolas Públicas Primárias do Piauí, entre os anos de 1927 a 1961. Tornou-se fundamental compreender a Educação Primária desse Estado na temporalidade mencionada, analisando-se a documentação oficial relativa ao processo de organização da escolarização primária pública no Piauí, bem como as fontes que oferecem indícios a respeito dos conhecimentos geográficos e sua sistematização nessas escolas ao longo desse tempo. A partir desse conhecimento, nas seções 3.3 e 3.4, partimos para a análise das prescrições curriculares e metodológicas, referentes ao ensino de Geografia, que foram veiculadas por meio dos programas de ensino adotados no período.

A seguir, apresentamos uma síntese dos aspectos importantes sobre a prática educativa desenvolvida na Escola Primária do Piauí, no que se refere ao processo de formação dos professores, ao contexto dessa prática referente aos grupos escolares e às práticas pedagógicas neles operacionalizadas. Reflexões importantes para a compreensão não somente da maneira como foi se formando a Escola Primária no Piauí, mas também dos vários fatores que contribuíram para a formalização dessa rede escolar em nosso Estado, dentre eles o papel da Geografia nesse contexto educacional piauiense.

2.2 A prática educativa nos grupos escolares no Piauí: ensino, formação de professores e práticas pedagógicas (1927-1961)

A compreensão da maneira como foi se formando o Ensino Primário no Piauí entre os anos de 1927 a 1961 requer pensar em vários fatores que contribuíram para a formalização dessa rede escolar em nosso Estado. Dentre esses fatores estão questões ligadas às políticas

³⁵ O Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP tem sua origem no ano de 1934, na antiga subsecção de Geografia e História da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Naquele ano, o primeiro ensino universitário de Geografia foi inaugurado com a cátedra de Geografia, sob a responsabilidade do Prof. Pierre Deffontaines, que veio especialmente da França para ocupá-la. Em 1935, a cátedra passou para a responsabilidade do Prof. Pierre Monbeig. Disponível em: old.filch.usp.br/memoriafilch/departamentos. Acesso em: 27 jul. 2019.

educacionais, à cultura acadêmica, que fundamentou a organização pedagógica e curricular dessa escola, bem como o entendimento de como se constituiu o corpo profissional docente que se encarregou de colocar essa escola em movimento, a partir do exercício de sua função nas práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto das salas de aula. Logo, compreender esse processo implica interpretar os discursos e as ações dos diversos sujeitos envolvidos na constituição da Escola Primária piauiense.

Para tanto, recorreremos, ao mesmo tempo, à historiografia da educação e às fontes primárias como a documentação oficial, memoriais de intelectuais ligados à educação, narrativas da História Oral, dentre outras fontes que trazem as manifestações contemporâneas aos acontecimentos do referido período, posto que tais fontes representam os discursos sobre educação proferidos nessa época.

A historiografia da educação nos traz um quadro explicativo que sintetiza a educação efetuada nas instituições de Ensino Primário do Piauí, norteando, fundamentando e enriquecendo as análises que empreendemos para alcançar o objetivo de construir uma história da Geografia nesse nível de ensino no contexto temporal e espacial do Estado do Piauí. As fontes cumpriram a função de nos levar a compreender os diversos sujeitos envolvidos com as preocupações educacionais no tempo investigado. Em síntese, temos como parâmetro para esta análise o ensino de Geografia, a interpretação das reformas educacionais, dos discursos dos gestores governamentais e educacionais, a memória dos intelectuais, professores e alunos contemporâneos ao período investigado, bem como a compreensão dos historiadores da educação piauiense sobre o contexto em estudo.

Seguindo essa linha de investigação, com base em Queiroz (2008), percebemos que até o final do século XIX e início do século XX as condições reais do exercício do magistério no Piauí eram precárias, com a existência de professores semianalfabetos, ordenados miseráveis e atrasados, a inexistência de prédios escolares, de material didático, dentre outros aspectos que, embora não correspondam ao contexto cronológico investigado, torna-se importante reconhecê-lo para compreender o cenário em transição.

As mudanças mais significativas nesse período, de 1880 a 1930, estão ligadas à incorporação das normalistas pela rede oficial de ensino em Teresina, assim como no interior do Estado, iniciando assim um processo de feminilização do magistério. Além disso, como apoio mais efetivo à educação, destaca-se a construção de prédios destinados às escolas públicas, dentre eles os grupos escolares (QUEIROZ, 2008). Dessa forma, a partir de 1920, ampliam-se as oportunidades de atuação no Ensino Primário para as professoras formadas na Escola Normal, criada oficialmente em 1910. Para essas normalistas, o Ensino Primário

tornava-se um campo de trabalho profissional digno e aberto ao talento feminino, constituindo-se em oportunidade para ocupação da classe nas repartições públicas (SOUSA, 2009a).

A seguir, apresentamos o processo de transformação da Escola Primária do Piauí, iniciado a partir da Reforma de 1910 e situado na década de 1920, destacando as feições que esta escola adquiriu ao longo desta última década, segundo a gestão governamental, educacional, a historiografia educacional piauiense, bem como na visão de outros sujeitos envolvidos na produção dessa história. Posteriormente, discutimos a instrução pública primária a partir da Reforma de 1933, apresentando as prescrições nela apresentadas para a organização do ensino da Escola Primária, envolvendo os princípios pedagógicos, a distribuição das matérias escolares nos diversificados cursos, bem como o Programa de Ensino adotado ainda em 1928, mas que permanecia como referencial curricular e metodológico para o ensino a ser desenvolvido nas Escolas Primárias do Piauí na vigência da referida reforma até o ano de 1947. Finalmente apresentamos a instrução pública primária do Piauí a partir da Reforma de 1947, e, em seguida, a finalidade do ensino de Geografia para a Escola Primária do Estado (1927-1961). Com isso analisamos as diferenças, as mudanças e as continuidades nas orientações pedagógicas e curriculares dos Programas de Ensino Primário adotados nessas temporalidades.

Por meio desta análise, tornou-se possível compreender as estratégias de determinação de metodologias e de saberes propostos ao professor primário a partir das reformas educacionais postas em vigor no período em estudo e a relação destas determinações com as apropriações de seus princípios pelos professores e alunos do sistema escolar à época.

2.2.1 A transformação das escolas públicas: a Escola Normal, os grupos escolares e o programa de ensino (1927-1931)

Segundo Cambi (1999, p. 398), uma das características que atravessa a “contemporaneidade pedagógica”³⁶ e o que a representa em profundidade “[...] é a renovação da educação escolar e a sua vocação reformista”. As estruturações sofridas pela escola no decorrer dos últimos dois séculos (XVIII e XX) estavam ligadas a uma “lei” de adequação à sociedade que a atravessa, que tratou de renovar a escola a fim de torná-la funcional para a sociedade à época. De acordo com esse autor, “[...] tratou-se de atualizar a escola por organização-gestão, por programas, por modelos culturais a uma sociedade nova que se configurava como produtiva, pluralista e aberta”. Para ele, tal “[...] lei tornava a escola cada vez

³⁶ Segundo o autor, o Período Contemporâneo nasce – convencionalmente, em 1789, com a Revolução Francesa até os dias atuais.

mais central na vida social, sendo delegadas a ela tarefas de reprodução e de transmissão, mas também de seleção, visto como “[...] duplo filtro entre passado e futuro, entre conservação e mudança”. O “reformismo” trata-se, portanto, de uma inquietação que marcou e ainda marca a escola dos últimos séculos, sujeitadas às perspectivas de mudança a uma insatisfação crescente e a um projeto constantemente renovado.

No contexto histórico da educação piauiense, por exemplo, a Reforma da Instrução Pública do Piauí de 1910, período que apresentava um quadro histórico, social e político que reclamava mudanças, coloca em cena, como promessa para a difusão do Ensino Primário do Estado, a instalação da Escola Normal Oficial, considerada como o “viveiro de professoras” que iria possibilitar o projeto de modernização da Escola Primária piauiense, observando-se não somente a melhoria das instalações físicas das escolas, mas sobretudo os princípios pedagógicos da modernidade.

Na concepção de Sousa (2009a), é possível compreender o contexto formativo da Escola Normal de Teresina a exemplo da experiência vivenciada, no período de 1922 a 1928, pela normalista desta escola, a professora Nevinha Santos. Por meio da história de vida presente nas memórias desta professora,³⁷ percebemos que o *status* dos professores dessa instituição de formação docente se constituía em posição vantajosa na sociedade piauiense, respeitado não somente pela sociedade, mas também pelo governo. Respeito que se refletia no salário que era bem pago, segundo visão saudosista de Nevinha Santos, e pela educação exemplar que procuravam repassar a seus alunos.

Depreende-se, a partir dessas memórias, que faziam parte da cultura da Escola Normal as festas comemorativas que se desenvolviam como práticas de formação permeadas por um clima de alegria e de felicidade, natureza que provocava “[...] saudade e suaves recordações de um passado” (SOUSA, 2009b, p. 9) que não se podia esquecer, ainda que desse tempo fizesse parte as amarguras e decepções da vida. As festas escolares envolviam atividades nas quais se realizavam discursos, desfiles, e incentivava-se a recitação de poemas e contos. São, por conseguinte, atividades que faziam parte de uma cadeia de rituais interativos que se inseriam no cotidiano dessas escolas, como parte da sua cultura, permitindo-nos visualizar parte dos rituais nela praticados.

No entanto, a vida na Escola Normal não era apenas festa, tratava-se de uma instituição escolar “muito disciplinada e rigorosa”, segundo Ana Rosa de Brito, normalista concludente do

³⁷ História de Vida escrita e publicada no Jornal Meio Norte, no dia 22 de agosto de 1997, transformada em Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Uberlândia, 2009 (SOUSA, 2009a).

ano de 1923, em depoimento concedido a Soares (2008, p. 78). Um de seus poucos alunos do sexo masculino, o Sr. João Carvalho Mendes, normalista na década de 1930, também em depoimento à referida pesquisadora, atribuiu à Escola Normal o *status* de faculdade pelo preparo de seus professores, posto que aquele que “[...] não tivesse cultura, conhecimento, não ensinava” lá. É certo que o diploma da referida escola de formação do professorado “[...] conferia privilégios e, com ele nas mãos, já se poderia falar de carreira, sendo que a maioria das professoras passava a ocupar um lugar social e a ser admiradas pela profissão” (SOARES, 2008, p. 78).

Constituída somente “de pessoas de elite”, como declara o Sr. João Carvalho Mendes, as normalistas oriundas da classe média alta se dividiam, especialmente, em dois grupos, conforme o objetivo que levava essas estudantes a escolher o magistério: um desses grupos era formado pelas moças que buscavam prestígio social, e o outro por aquelas que buscavam independência social e financeira. Para a época, o ingresso na Escola Normal significava, pela reputação que tinha, pelo nível de seus professores e pela finalidade de formar mulheres que desejavam a prática do magistério, ainda que admitisse a matrícula de homens, a possibilidade “[...] de exercer uma profissão socialmente permitida, uma oportunidade de transcender o âmbito doméstico na busca da realização e independência social e econômica”, conforme indica Freitas (2003 apud SOUSA, 2009b, p. 11).

Aqui o passado é evocado pela memória de atores que através de suas lembranças nos fazem compreender as práticas escolares presentes no cotidiano da Escola Normal de Teresina, instituição escolar que, na opinião do Governador Mathias Olympio (PIAUI, 1928, p. 36), se constituía em um “viveiro de professoras”, visto que iria possibilitar a difusão do Ensino Primário observando-se os princípios pedagógicos da modernidade. Como normalistas formadas na primeira década após a Proclamação da República, quando a ideia de Nação foi intensificada, as novas professoras da Escola Primária, como Nevinha Santos, Ana Rosa de Brito e suas contemporâneas, deveriam, conforme Sousa (2009a), primar por uma educação que permitisse a construção de uma nova Nação, papel dessa escola. Nela as práticas educativas deveriam estar voltadas para a formação do espírito de nacionalidade.

Diante dessa realidade, é possível que o ensino de Geografia, por meio da utilidade de seus conteúdos para a formação da identidade nacional, tenha se constituído como um elemento importante na realização desse projeto. Embora, conforme depoimento de alunas e professoras dessa escola, entrevistadas para esta pesquisa, a Geografia nem sempre aparecesse como matéria escolar em si nas suas diferentes etapas de escolarização, a não ser quando deveriam se preparar para o Exame de Admissão ao Ginásio.

Prosseguindo com a análise do contexto em tela, observamos, por meio da mensagem governamental à Câmara Legislativa do Estado do Piauí, datada de 1º de junho de 1927, pelo governador Mathias Olympio de Mello (1924-1928), que, dos anos anteriores até 1927, progrediram, sem dúvida alguma, não somente os métodos educacionais do Piauí, mas também, consideravelmente, as instalações escolares, feitas, conforme o governador, “[...] de acordo com as exigências tecnico-higienicas da pedagogia” (PIAUI, 1927, p. 25-26).

Segundo consta na referida mensagem, no princípio, os estabelecimentos de instrução pública eram localizados em qualquer edifício, inapropriado para os fins educacionais e quase sempre entregue a uma direção intelectual não especializada para enfrentar as dificuldades da profissão de educar. No entanto, salienta que grandes e efetivos esforços vinham sendo empregados no sentido de melhorar a instrução primária, “[...] cujo nível realmente muito se elevou, nos últimos tempos, com a adoção de processos preconizados como excelentes pela ciencia e pratica pedagógica [...]” (PIAUI, 1927, p. 25-26).

Dessa forma, o referido governador apresenta a transformação das escolas públicas da capital e de alguns poucos municípios, destacando os traços existenciais firmes e positivos que esta adquiriu segundo a sua concepção. Para o então governador do Estado do Piauí, essa tarefa estava apenas no começo, visto que o vasto campo de todo o território do Piauí ainda estava para ser cultivado convenientemente.

É possível que os esforços mobilizados como tentativa de melhorar o nível da instrução primária no Piauí, a que alude o governador Mathias Olympio, estejam relacionados ao processo de reforma da instrução pública, preconizada desde a primeira década do século XX pelos governantes do Piauí que avaliavam essa instrução como lastimável. Assim, num contexto histórico que reclamava mudanças, concretiza-se em 1910 a mencionada reforma, que foi instituída no governo de Antonino Freire por meio do Regulamento Geral da Instrução Pública, baixado pelo Decreto n. 434 de 19 de abril de 1910, aprovado pela Lei n. 565 de 22 de junho deste mesmo ano. O governador supramencionado ocupava, à época, o cargo de Secretário de Estado do Governo, subscrevendo assim esse Regulamento, considerado pela historiografia educacional piauiense³⁸ como de relevante importância para as mudanças estruturais que operacionalizou no ensino público estadual. Além disso, teve vigência por longo período, praticamente três décadas, uma vez que prevaleceu até 1930.

Quanto aos processos preconizados como excelentes pela ciência e pela prática pedagógica, adotados para elevar o nível da instrução primária a que alude o governador, é

³⁸ Brito (1996), Lopes (2001), Pereira (2012) e Soares (2008).

possível afirmar que houve preocupação com a melhoria qualitativa do ensino a partir da mencionada reforma. Conforme Brito (1996), apesar das dificuldades enfrentadas quanto à expansão dos grupos escolares, havia preocupação do governo com a busca de solução para problemas como o livro didático, educação física, educação moral e cívica, atendimento às crianças excepcionais, atendimento em jardins da infância de crianças em idade pré-escolar, além do problema do método de ensino “[...] que dividia opiniões entre o método sintético, defendido arduamente por alguns e o método analítico preferido por outros mais avançados” (BRITO, 1996, p. 51).³⁹

Entretanto, na prática, segundo Brito (1996), predominavam os métodos de ensino tradicionais como o método sintético. São permanências que nos levam a refletir sobre a possibilidade de ressignificação do entendimento da subsistência dos métodos de ensino considerados como “tradicionais” pela cultura acadêmica dita inovadora, a exemplo de Rui Barbosa,⁴⁰ que, já no final do século XIX, defendia um sistema de ensino de acordo com as ideias mais modernas. Por meio dos preceitos pedagógicos, de grande valor para a educação brasileira, preconizados por esse intelectual a partir dos pareceres que escrevera sobre educação, dentre eles a "Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública" – 1883, reeditado em 1947, foram inseridas as ideias do movimento da Escola Nova no Brasil.

Ao modelo de educação, entendido como “tradicional”, pelo projeto de modernização da escola brasileira, se sobrepôs uma cultura pedagógica – importada de determinado movimento de educadores europeus e norte-americanos, organizado em fins do século XIX e início do século XX – conhecido por meio das orientações pedagógicas prescritas como Método Intuitivo ou lição de coisas que, posteriormente, foi complementado pelas ideias empiristas do movimento conhecido como Escola Nova.

A sobrevivência e até mesmo a prevalência dos métodos tradicionais, em alguns casos depreciados, subestimados e abordados como explicação para o atraso da instrução popular,

³⁹ *Método sintético*: os conteúdos são ensinados, partindo da unidade, do simples, do particular, para depois compor o todo. Na alfabetização, parte-se da letra para formar palavras; na Geografia, o espaço é analisado, partindo-se da parte (local mais próximo) para o global, aumentando gradativamente as dimensões espaciais a serem estudadas. *Método analítico*: parte-se do todo para compreender o significado das partes que o formam. Na alfabetização, parte-se do objeto, do seu nome para identificar as letras que o compõem; na Geografia o espaço é analisado, partindo-se do global para o local, espaço de vivência da criança, mas sem permitir hierarquização dos espaços estudados.

⁴⁰ O documento “Os pareceres sobre a Reforma do Ensino Primário, Secundário e Superior” originou-se da análise do Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879, que reformava o Ensino Primário e Secundário no município da Corte e o Ensino Superior em todo o Império. O decreto fora apresentado pelo ministro Carlos Leôncio de Carvalho, membro do Gabinete Liberal, presidido por Cansanção de Sinimbu, num momento em que crescia o interesse pela instrução pública (MACHADO, 2002).

podem encontrar justificativa não como uma forma de “ignorância” de mestres ultrapassados, como anunciado nos debates do período, calcados em inovações pedagógicas, muitas vezes importadas, sob diferenciadas interpretações e dificuldades de generalização.⁴¹ Mas sobretudo porque essa educação, dita “tradicional”, pode ser compreendida pela força da definição que o seu próprio adjetivo indica: ela é resultado da história da profissão docente que, na sua origem, foi gestada por meio de “um modelo empírico de docência” no qual atuavam os “mestres de ofício”, aqueles que aprenderam a ensinar ensinando, sem titulação, certificado de aptidão ou habilitados para o ensino.⁴²

A força dessa tradição faz com que as práticas dos antigos mestres não sejam totalmente abolidas, mas replicadas até mesmo pelas professoras egressas das Escolas Normais que, a exemplo do contexto espanhol analisado pelo professor Miguel Ángel Pereyra, citado por Escolano Benito (2017, p. 115), podem ter escolhido lançar mão “[...] de modos docentes legitimados historicamente por uma espécie de processo de seleção cultural, o qual faz sobreviver as rotinas artesãs de maior êxito no desempenho real da profissão”. Se repararmos bem, a marginalização do ensino tradicional, oriundo das práticas educativas postas em ação pelos primeiros mestres de profissão docente, é possível entender que esta marginalização deve ter se constituído em estratégia de mudança política ancorada na cultura acadêmica, bem como na historiografia liberal que legitimou novos modelos de educação e de formação docente.

Em tese certeuniana, tal estratégia foi mobilizada com o intento de legitimar retoricamente o caráter de modernidade das propostas políticas como uma das *finalidades inscritas* nestas propostas, visando reformar o sistema educacional do Piauí. Dessa forma, observando-se as *finalidades inscritas* na produção da Escola Primária pelos legisladores educacionais no contexto brasileiro e, particularmente, no piauiense, segundo Soares (2008) e Lopes (1996), vemos que as Escolas Normais foram criadas para habilitar os professores das escolas de primeiras letras, a quem se atribuía a culpa pelo insucesso da educação pública piauiense na Educação Primária, tendo em vista não possuírem “conhecimento” nem habilidade para ministrar os novos métodos que se anunciavam por meio das reformas educacionais.

Ao analisar o embate entre práticas de ensino tradicional e inovações pedagógicas presente historicamente nos discursos sobre a educação, procuramos nos permitir a formulação

⁴¹ Como demonstram algumas pesquisas histórico-educacionais: Valdemarin (2014), Souza (1998, 2009), Bianco (1999) e Carvalho (2001).

⁴² A análise que aqui fazemos da possibilidade de ressignificação do entendimento da permanência dos métodos de ensino, considerados como “tradicional” pela cultura acadêmica, dita inovadora, encontra sustentação nas análises presentes na obra: “A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia” por Agustín Escolano Benito, ao discutir a práxis escolar como cultura.

de uma explicação para a permanência “do velho” modo de ensinar, denunciado anteriormente por Brito (1996). Seguindo a linha explicativa de Escolano Benito (2017), conforme análise histórica do contexto escolar espanhol, é possível concluir, a partir daí, que a historiografia da educação brasileira talvez ainda não se tenha dedicado suficientemente em analisar a “tradição experiencial”, voltando o seu interesse mais precisamente para a história das Escolas Normais, das instituições escolares de Ensino Primário e, em alguns casos, das ideias pedagógicas veiculadas pela cultura acadêmica que instituiu o currículo e as metodologias de ensino dessas escolas.

Segundo Escolano Benito (2017, p. 126), por meio desse empreendimento analítico, que se desenvolve “sob um enfoque muito institucional e academicista”, não é possível compreender suficientemente, salvo em algumas exceções, a verdadeira intra-história das primeiras instituições escolares de formação de professores, “tampouco a construção sócio-histórica dessa profissão, como detentora da arte docente”. Para o referido autor, é necessário, na busca do entendimento das resistências que fazem permanecer os métodos tradicionais de ensino, compreender as razões desse comportamento. Para tanto, se faz importante o resgate das “contribuições à configuração do velho ofício docente e dos aportes oferecidos, no âmbito da ação, pelos professores e pelas corporações a que eles se associavam”.

Temos como parâmetro para a análise da construção sócio-histórica das primeiras instituições de formação de professores no Piauí as próprias escolas domésticas, ainda no período colonial, instaladas nas fazendas de gado que deram início aos primeiros aglomerados populacionais deste Estado. Em ambiente predominantemente rural, o início da escolarização das crianças era responsabilidade das mães, parentes e mestres particulares; estes se encarregavam de ensinar as primeiras letras, a escrita caligráfica, o cálculo aritmético, além de conhecimentos complementares ligados à catequese e normas de civilidade, prendas domésticas, dentre outros conhecimentos próprios do ambiente rural.

Com quem esse professorado aprendeu a ensinar? Quais habilidades e competências faziam parte dos fazeres ordinários para ensinar a criança a ler, a escrever, a fazer cálculos, a ensinar as prendas domésticas, a doutrina cristã e “os bons costumes”? Quais as práticas efetivas utilizadas por meio das quais esses “antigos mestres”, não especialistas, conduziam as crianças em suas primeiras aprendizagens? Havia aprendizagem efetiva daquilo que esses mestres se propunham a ensinar? Ensina-se Geografia? Como? Para quê?

Embora a solução para algumas dessas questões não seja objeto de nossa pesquisa, ou, quem sabe, sugestão para outro trabalho, não podemos desconsiderá-las, se quisermos compreender o porquê da permanência das práticas adjetivadas como tradicionais, no sentido

de não acompanharem as inovações pedagógicas prescritas ao longo da história educacional, incluindo-se entre estas as indagações que nos levaram a realizar este estudo. Indagações relacionadas ao problema dos saberes das professoras primárias das escolas públicas do Piauí, ao ensinarem, ou não, a Geografia.

Limitamo-nos, deste modo, em sugerir a possível compreensão da sobrevivência do jeito “tradicional” de ensinar, apontando assim a necessidade de uma maior reflexão acerca do poder simbólico exercido pelos primeiros mestres dos mestres, mães, pais, tios ou mestres-escolas respeitados pela sociedade à época. Estes últimos, “mestres”, particulares, eram contratados pelas famílias mais abastadas para a instrução de seus filhos e parentes como exigência cultural desde o período colonial. Por meio do “tato pedagógico”,⁴³ talvez inerentes a esses “mestres”, podemos inferir que essa habilidade fazia com que esses profissionais práticos exercessem autoridade na arte de ensinar e de fazer aprender, como, por exemplo, pela leitura da “carta de ABC” ou pela recitação da famosa “tabuada”; além de outras possibilidades de ensino-aprendizagem nesse sentido, menos visíveis a olhos desinteressados, mas que atendiam as finalidades educativas daquele período.

Apesar das descrições depreciativas feitas sobre o ensino dito “tradicional,” a exemplo do discurso do diretor da instrução pública, Christino Castelo Branco, em solenidade de Colação de Grau de uma turma da Escola Normal, em 14 de janeiro de 1928, quando ressalta que os professores que estavam sendo formados naquele instante não eram mais aqueles “[...] de alguns anos atrás, que ensinavam apenas a ler, escrever e contar a luz da palmatória e de castigos grotescos, numa verdadeira degradação moral e que nos aviltava e nos deprimia aos olhos da cultura humana”. A palmatória e os castigos grotescos foram sendo lentamente

⁴³ Conforme Escolano Benito (2017, p. 151-152) o “tato pedagógico” está relacionado ao *tato/prhónesis* que Gadamer (2003) denominou senso comum. Trata-se de uma dimensão que faz parte do hábito profissional dos melhores docentes e que geralmente serve de exemplo para a pragmática da escola. Ao citar George Kerschensteiner (1928), e suas reflexões acerca da “alma do educador”, Escolano Benito (2017, p. 215) refere-se a essa expressão definindo-a como “a capacidade de reconhecer e aplicar, rapidamente e com segurança, os meios disponíveis no entorno próximo de trabalho, de modo a resolver situações problemas da realidade cotidiana”. Ou seja, “uma certa ‘sensibilidade’ que os bons docentes teriam para encontrar a ‘solução adequada’ para cada uma das ‘diferentes situações’ que se apresentam em seu espaço de trabalho, ou para traduzir e aplicar as ‘regras pedagógicas’ gerais a cada caso concreto”. Assim, “nada poderia substituir esse tato: nem a erudição acadêmica, por mais vasta que fosse, nem o exercício diário da atividade educadora ou a simples práxis”. Resumidamente, podemos dizer que se trata de – segundo o autor citado por Escolano Benito (2017, p. 152), em “capacidade para exercer influência pedagógica”, – espécie de atitude, comportamento moral, associado ao poder da intuição e à especial sensibilidade ética, constitutiva desse tato. Para esse autor, a qualidade é definitivamente constituída “em uma dimensão prática e moral do *habitus* profissional dos professores, como também uma característica corporativa, parte do perfil social da profissão de educador, assumido como experiência pela comunidade”. Ressalte-se que tal atitude não tem a ver com a “tática”, vista como talento estratégico, conforme abordagem certauniana, mas aproximada a um tipo de sabedoria, senso comum, sensibilidade, ingredientes destacados pela hermenêutica da desvalorizada razão prática, que fariam parte do ofício do professor (ESCOLANO BENITO, 2017, p. 153).

eliminados, entretanto, permanecia, como uma dificuldade a ser enfrentada, o ensino focado primordialmente na leitura, na escrita e no cálculo. Ainda que se prescrevessem os mais modernos métodos de ensino como o analítico, o ensino mútuo, o Método Intuitivo, dentre outros métodos supostamente “inovadores”.

Como síntese da problematização realizada anteriormente, abordamos Anne-Marie Chartier (2000), ao refletir acerca das ambiguidades e das dificuldades de uma análise das práticas de escolarização. Ela destaca, como exemplo, a análise das práticas de leitura referentes às primeiras aprendizagens, considerando a importância da tentativa de compreensão das práticas de ensino mobilizadas pelos mestres, no seu fazer ordinário, para que a criança aprendesse a ler e a escrever. Geralmente, para a referida autora, discute-se o método na sua definição, mas não se apresentam descrições das práticas efetivadas para isso, práticas por meio das quais os pedagogos conduzem as crianças em suas primeiras aprendizagens, geralmente silenciadas.

Nesse sentido importa compreender, primordialmente, não apenas os resultados dessas práticas, mas sim o “modo”, a maneira como eles foram obtidos. Caso contrário, e a historiografia educacional pode comprovar, ao fazer o oposto, o que se destaca não é aquilo que resultou como “satisfatório”, mas especialmente aquilo que fracassou ao produzir o efeito não esperado.

Com isso, a efeito do que reclamam os reformadores da educação piauiense, geram-se discursos “[...] em torno de tentativas para encontrar as causas do fracasso e realçar desafios” (CHARTIER, 2000, p. 8). Nesta perspectiva, ao levar em conta os estudos educacionais que embasam os discursos desses reformadores, chegamos à conclusão, com Anne-Marie Chartier (2000, p. 8), ao citar Bourdieu, de que “[...] não é fácil falar da prática de outra forma que não de maneira negativa”, o que por ventura poderia ser usado como explicação para o embate discursivo entre “práticas pedagógicas tradicionais e inovadoras” ao longo da história educacional.

Isso nos leva a tentar refletir, em nossas análises, acerca da seguinte conclusão de Michel de Certeau (1998, p. 151) sobre essa postura analítica: “[...] ao subir, descer, girar ao redor das práticas, alguma coisa escapa sem cessar, que não pode ser dita nem ensinada, mas deve ser praticada”. Ações a serem observadas para além da sua função pragmática, especialmente como fontes de conhecimento e elementos férteis do modo de construção da profissão docente.

Assim, no período no qual transcorre a nossa investigação, é possível afirmar, segundo Lopes (2001, p. 18), que as tentativas de superação da deficiente formação docente⁴⁴ para o Ensino Primário, presente no “[...] discurso oficial em torno da qualidade do trabalho, da composição e da formação do professorado primário”, envolveram desafios propostos pelos reformadores da educação piauiense. Dentre esses desafios, está a construção da formação e da ação dos mestres da Escola Primária, vinculada a “um viveiro muito especial”, a Escola Normal. Um campo de sementes que seriam cultivadas conforme novo projeto de Escola Primária e de formação de candidatas ao magistério para esse nível de ensino.

Destacamos, neste trabalho, o ensino de Geografia praticado nos grupos escolares em diálogo com esse cultivo. Não é possível pensar esse ensino sem que se leve em conta tais aspectos que se encontram interligados na produção da cultura escolar e no próprio *código disciplinar* da Geografia como matéria escolar.

Tomando o grupo escolar como objeto deste quadro reflexivo, apesar de o Regulamento de 1910 dispor sobre a criação de grupos escolares como questão central, até o final de 1927, havia em Teresina apenas dois grupos escolares estaduais, a Escola Modelo, anexa à Escola Normal, e o grupo Demóstenes Avelino, algumas escolas reunidas e uma complementar, além da existência de algumas escolas particulares subvencionadas pelos cofres estaduais (PIAUI, 1927, p. 26-27).⁴⁵ Para o governador Mathias Olympio, se fazia urgente a criação de novas escolas no município da capital piauiense para “um aparelhamento completo e eficaz” (PIAUI, 1927, p. 27).⁴⁶

Em relação ao interior do Estado, havia, até então, um único grupo escolar, o “Mirando Osório”, localizado em Parnaíba. Diante disso, o referido gestor postulava a necessidade de fundar grupos escolares nas principais cidades do Piauí,⁴⁷ o que, para ele, seria uma exigência digna de ser atendida, posto que a falta de um estabelecimento centralizador de Ensino Primário como esse determinava atrasos, cujas consequências já eram bem conhecidas pela classe legislativa do Piauí. Com esse pronunciamento, o gestor manifestava o desejo de ver realizada a missão preconizada por ele antes de fundar o seu governo. Discurso revelador da preocupação em torno das causas da deficiência da educação do Estado, realçando os desafios a serem

⁴⁴ Segundo Lopes (2001, p. 18), o discurso oficial em torno da qualidade do trabalho, da composição e da formação do professorado primário teve sempre um forte teor negativo. Taxado de incompetente, preguiçoso, fraudador e fracassado, sua existência era tida como uma das principais razões para o insucesso de qualquer política modernizadora da ação escolar piauiense [...]. O discurso modernizador da rede escolar tinha como um dos temas centrais a superação desta situação.

⁴⁵ Mensagem apresentada à Câmara Legislativa do Piauí pelo governador Mathias Olympio de Mello (PIAUI, 1927, p. 26-27).

⁴⁶ Ibid. (1927, p. 27).

⁴⁷ Embora em relatório anterior defendesse as escolas reunidas como modelo adequado e mais barato.

enfrentados como solução para o problema, como já fora analisado anteriormente, mas trazendo agora o grupo escolar como esperança para a modernização da instrução popular.

Neste sentido, a partir de Lopes,⁴⁸ percebemos o processo de modernização da rede escolar pública primária piauiense, por meio do movimento de “[...] constituição da Escola Normal e dos Grupos Escolares em sua relação com os Governos Estaduais e Municipais e com a sociedade piauiense” (LOPES, 2001, p. 8). O contexto educacional retratado evidencia a abertura de escolas do tipo moderno, como eram as escolas reunidas e os grupos escolares. Esta seria uma das tentativas de superação do que era definido como o atraso em que se encontrava o Piauí, à época, como avaliava o governador Mathias Olympio (1924-1928). Diante do proposto pelo governo estadual, percebemos que o Ensino Primário, desenvolvido nos grupos escolares nas primeiras décadas do século XX, tinha como uma das finalidades a superação “do atraso em que se encontrava a instrução pública do Estado”.

Portanto, a consolidação do modelo *grupo escolar* a partir de 1928, eleito como modelo ideal de Escola Primária, tornou-se uma forma de “[...] representação máxima da modernidade escolar, seja pedagógica, seja de instalações materiais e recursos didáticos” (LOPES, 2001, p. 190). Assim, essas instituições escolares se constituíram como espaços que deram lugar à Educação Primária do Piauí como instituições públicas de ensino, incorporando culturas instituídas e, ao mesmo tempo, configurando novas culturas escolares neste Estado. Desse modo, tornaram-se importantes como dimensão material e simbólica dessas culturas, onde se desenvolveram as práticas de ensino, dentre elas, o ensino dos conteúdos de Geografia no Curso Primário.

Esta análise nos faz compreender, a partir de Viñao-Frago,⁴⁹ que a educação possui uma dimensão espacial e, portanto, também o espaço é, juntamente com o tempo, um elemento básico constitutivo da atividade educacional. Portanto, os grupos escolares enquanto instituições educacionais ocupam, cada um deles, um espaço e um lugar na história da Educação Primária piauiense. Como *espaço* representa o projeto de construção de um *lugar* para ser ocupado e utilizado para fins de educação escolar. Trata-se, dessa forma, particularmente no que concerne ao interesse desta pesquisa, de contextos escolares que envolveram o processo de constituição da Geografia no tempo/espaço/lugar em estudo. Foram esses os espaços pensados

⁴⁸ Lopes (2001). Superando a pedagogia sertaneja: Grupo Escolar, Escola Normal e modernização da escola primária pública piauiense (1908-1930). Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará.

⁴⁹ Viñao-Frago (1993, p. 18) distingue lugar de espaço, ele atribui ao espaço a dimensão do ser construído e ao lugar a dimensão do ocupado e utilizado. O espaço é projetado ou imaginado, o lugar é construído.

para o desenvolvimento da Escola Primária no Piauí, conforme as *finalidades inscritas* no projeto educacional deste Estado.

Como a instrução pública do Piauí no ano de 1927 até 1930 ainda era regulamentada pelo Decreto de 1910, a estrutura do Ensino Primário, nesse período, mantinha a mesma estrutura dada por esse Regulamento, ou seja, estava estruturado em dois níveis: *elementar* e *complementar*. O nível *elementar* compreendia os três primeiros anos do Primário e o nível *complementar*, o quarto ano. Além dos grupos escolares, nos quais se ministrava o Curso Primário completo, outras escolas cumpriam também essa função como as escolas isoladas, nas quais se ministrava apenas o ensino elementar e as escolas reunidas, tipo intermediário de Escola Primária onde eram agrupadas três ou mais escolas (PIAUI, 1910). Até 1930, foram criados em Teresina três prédios para o funcionamento de grupos escolares: O Grupo Escolar Demóstenes Avelino, o Grupo Escolar Mathias Olympio e o Grupo Escolar Gabriel Ferreira.

O currículo do Ensino Primário constituía-se das seguintes disciplinas: Leitura, Escrita, Gramática, Caligrafia, Aritmética, Geometria, Geografia Geral, Geografia do Brasil, Noções de Ciências Físicas e Naturais, Música, Desenho, Ginástica, Exercícios Militares e Trabalhos Manuais. No entanto, a partir de 1928, foi adotado nas escolas estaduais o Programa de Ensino, elaborado em 1927 pelo reformador da escola Parnaibana, Luiz Galhanone.

Na mensagem governamental de 1928, Mathias Olympio faz menção à influência das orientações curriculares e metodológicas do mencionado reformador. De tal forma que foram enviadas a Parnaíba algumas professoras estaduais a fim de estudarem e aprenderem as novas modalidades dos “*metodos educatorios*” presentes nesse programa. Dessa maneira, a partir do convívio com as outras professoras do Estado, essas professoras passariam a difundir os princípios metodológicos que teriam sido aprofundados por meio das orientações de Galhanone.

Fato que se confirma a partir das memórias de Carlos Augusto de Figueiredo Monteiro,⁵⁰ ao deixar entender em “Rua da Glória”, obra memorialista publicada em 2015, que

⁵⁰ Carlos Augusto de Figueiredo Monteiro, nascido em 1927, piauiense, natural de Teresina, é geógrafo licenciado em Geografia e História na antiga Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, Rio de Janeiro, com complementação na Universidade de Paris (Sorbone). Foi aluno da Escola Modelo, anexa à Escola Normal Oficial, a partir de 1935. Em 1955, iniciou, em Florianópolis, sua carreira no Magistério Superior como responsável pela cadeira de Geografia Física na antiga Faculdade Catarinense de Filosofia. Atuou até 1959, sendo convidado a ser o coordenador da elaboração do Atlas Geográfico de Santa Catarina, publicado em 1958, obra pioneira no Brasil (MONTEIRO, 2015). Hoje, com noventa anos, reside em Campinas, São Paulo, até pouco tempo ativo na participação de seminários, congressos, e outros eventos na área de Geografia, especialmente falando sobre clima. Filho de professora primária envolvida com o professorado primário de Teresina à época de sua infância, 1935, conforme suas memórias, publicadas em quatro volumes no ano de 2015, sob o título de “Rua da Glória”, o menino Carlos Augusto lembra desse professorado não somente nos aspectos relativos à escola, mas sobretudo à própria

a formação de professores, à época, “não poderia ter melhores ou mais recursos pedagógicos do que hoje em dia” (MONTEIRO, 2015, p. 52). Era uma escola diferente! Assinala, evidenciando as transformações econômicas e culturais da sociedade piauiense do período no qual vivia, que “[...] a hegemonia econômica mostrava-se, fatalmente seguida, bem de perto, pela cultura”. Como exemplo desse contexto histórico, traz também à cena o secretário de Educação do município de Parnaíba, o Professor Luís Galhanone, vindo de São Paulo e trazendo consigo as influências das revistas pedagógicas lá editadas. Segundo Monteiro (2017, p. 52), essas revistas ensinavam as “lições de coisas” e as práticas pedagógicas chamadas de “centros de interesse”.

Compreendemos que a concepção do governador Mathyas Olympio acerca de inovação educacional está fortemente ligada às novas modalidades dos métodos pedagógicos que deveriam ser aprendidos por meio da formação das normalistas as quais deveriam se constituir, conseqüentemente, em um novo modelo profissional para o magistério no Piauí. Monteiro (2017, p. 286) afirma, em sua autobiografia, que esse governador foi responsável por impulsionar a política educacional do Estado, uma meta continuada por seus sucessores, quando “[...] construíram-se muitos prédios escolares, num programa educacional muito bem conduzido pelo competente secretário daquela pasta que foi o Dr. Christino Castelo Branco, um ilustre magistrado, jurista e homem de letras do Piauí”.

Assinalando a importância da formação das normalistas, concebida por Mathyas Olympio na produção de um renovado modelo profissional para o magistério no Piauí, o então diretor da instrução pública estadual, Christino Castelo Branco (1924-1930), exibiu, em discurso proferido como paraninfo da Colação de Grau de uma turma de novas professoras formadas pela Escola Normal, um perfil diferenciado para a profissão de ensinar. O atual ofício docente seria aquele retratado pelo “[...] carinho amor, a dedicação, a bondade, a inteligência, o preparo, o civismo da professora [...]” (CASTELO BRANCO, 1928, p. 148), e não mais uma profissão a ser desempenhada na atmosfera insalubre dos antigos estabelecimentos de ensino, mas certamente um novo modelo de professora para acompanhar a modernização do ensino e da instituição escolar representada pelo grupo escolar que se constituía como instituição de ensino modelar. Surgia assim um novo ambiente a ser cultivado na Escola Primária que deveria se basear, segundo o referido diretor, “[...] no Método Intuitivo, racional, concretizando o mais possível o ensino para aproveitar a curiosidade natural da infância” [...], sendo, para ele, uma

vida social, pois, para ele, o professor primário do seu tempo era, “se não bem renumerado, pelo menos uma figura de prestígio na sociedade” (MONTEIRO, 2015, p. 47).

das coisas mais sugestivas e mais fulgurantes que conhecia (CASTELO BRANCO, 1928, p. 148).

Com essa concepção, Christino Castelo Branco, na posição de diretor da Instrução Pública, adota o programa de ensino, elaborado pelo reformador da escola parnaibana, Luis Galhanone, apesar de não constar no programa nenhuma referência a esse educador. Pelo contrário, a autoria do programa foi atribuída à Diretoria de Instrução Pública do Piauí. Considerando-se que esse referencial metodológico e curricular deveria orientar as práticas pedagógicas nos grupos escolares do Estado, no dia 15 de janeiro de 1928, o referido diretor enviou convite ao Secretário de Governo do Estado para uma reunião do Conselho Superior de Instrução Pública, a realizar-se no dia seguinte, 16 de janeiro, às 9 horas da manhã, tendo por fim tratar da aprovação do Programa de Ensino Primário, como é possível observar na Figura 6, a seguir.

Trata-se de um programa similar àqueles adotados nas escolas paulistas, consideradas como referências modelares para os outros Estados brasileiros. Ele trazia nas suas orientações referência ao Método Intuitivo, considerado o símbolo da Pedagogia Moderna, tanto em São Paulo como no Brasil de forma geral, no final do século XIX até o início da década de 1920, quando principiava a propagação do ideário escolanovista.⁵¹

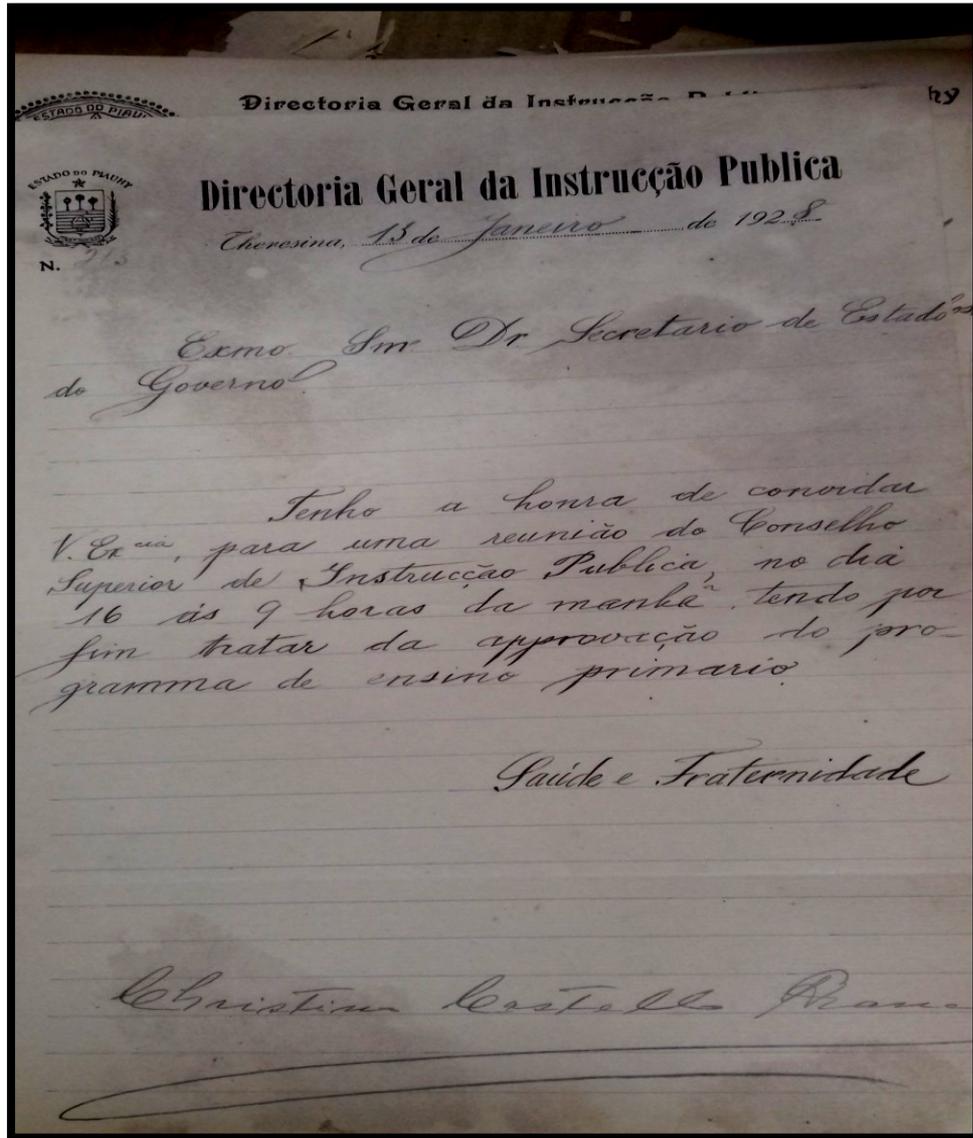
O Programa de Ensino adotado deveria ser utilizado pelas escolas que ofereciam os quatro anos completos, como é o caso dos grupos escolares. Este programa de ensino possui caráter enciclopédico, evidenciando amplas finalidades atribuídas ao Ensino Primário, percebidas por meio das matérias curriculares e das orientações teórico-metodológicas que integram este referencial curricular.

Conforme Souza (2004, p. 2), em São Paulo, o Programa de Ensino era parte de um projeto cultural a favor da Nação, no qual se primava por “educar mais que instruir”. Esta seria “[...] a finalidade fundamental do Ensino Primário propugnado pelos reformadores da instrução pública no Estado de São Paulo, no início da República”. Para tanto, ser capaz de *educar e instruir* exigia o entendimento de uma concepção de ensino na qual educar subentendia “[...]

⁵¹ Conforme Souza (2009), a partir de 1920 os debates acerca das propostas, das reformas e das expectativas de modernização da educação e da sociedade brasileira estavam voltados para as ideias da Escola Nova, que se fundamentavam em proposições mais científicas e centradas na atividade do aluno pela experiência. A autora questiona a existência da oposição Escola Nova/Método Intuitivo e a possibilidade da relação de continuidade ou de ruptura entre as duas proposições pedagógicas. O certo é que se formaram duas posições “que se configuraram e antagonizaram nas décadas de 1920 e 1930, ambas reivindicando o estatuto de pedagogia moderna, porque ativa” (CARVALHO apud SOUZA, 2009, p. 170). Assim, de um lado estavam os defensores das tradições pedagógicas inovadoras, institucionalizadas no Estado de São Paulo, pelos republicanos no final do século XIX; e, de outro, os renovadores da educação, partidários da Escola Nova. O movimento da Escola Nova abalou a supremacia do Método Intuitivo como marco de renovação e modernização do ensino, bem como a consideração do sistema escolar paulista como referência modelar.

um compromisso com a formação integral da criança, que ia muito além da simples transmissão de conhecimentos úteis dados pela instrução, e implicava essencialmente a formação do caráter mediante a aprendizagem da disciplina social” (SOUZA, 2004, p. 2).

Figura 6 - Convite ao Secretário de Governo para aprovação do Programa de Ensino Primário adotado no Piauí em 1928



Fonte: Diretoria Geral da Instrução Pública do Piauí (1928).

Dessa forma, atribuía-se ao Ensino Primário amplas finalidades para além da simples *instrução*, envolvendo ao mesmo tempo a aprendizagem de valores como “[...] obediência, asseio, ordem, pontualidade, amor ao trabalho, honestidade, respeito às autoridades – virtudes morais e valores cívico-patrióticos necessários à formação do espírito de nacionalidade” (SOUZA, 2004, p. 3).

Ao analisar as condições de ensino no município parnaibano, Luiz Galhanone observou problemas como a formação de turmas numerosas, lotadas praticamente por analfabetos; não havia, segundo ele, uniformidade nos métodos de ensino, visto que ainda se praticava o método individual, que para ele era uma aberração completa do princípio que regia, naquele período, o ensino moderno, o qual era a intuição – *analytica* (PIAUHY, 1927). Quanto aos recursos didáticos, o reformador ficou em dúvida se o que havia nas escolas parnaibanas atenderia ao ensino que ele desejava imprimir nessas escolas, o qual estava relacionado aos processos modernos de Pedagogia e Metodologia constantes no ensino das diversas matérias do Programa de Ensino Primário que viera implantar.

Para empreender a modernização do ensino em Parnaíba, o Grupo Escolar Miranda Osório tornar-se-ia, segundo Lopes (2001, p. 167), referência de escola moderna no Estado. Essa influência, no entanto, restringiu-se ao estabelecimento do programa das matérias do Ensino Primário, “feito segundo o programa então em vigor nos grupos escolares de São Paulo, aprovado pelo Conselho Superior de Educação e adotado para todas as escolas do Piauí” (PIAUHY, 1927).

A importância desse referencial curricular e metodológico para a modernização da Educação Primária piauiense pode ser comprovada por meio da publicação veiculada pelo jornal “A Praça” que, reproduzindo matéria de “O Piauí”, dizia: “O novo programa, moldado nos similares adotados nas escolas primárias paulistas, é de forma a assegurar o mais completo êxito na administração do ensino aos jovens alunos das nossas escolas, dados os processos modernos sobre o que repousa [...]” (A PRAÇA, 1928 apud LOPES 2001, p. 174). Daí, temos tais pressupostos como característicos da composição do referido Programa de Ensino adotado nas Escolas Primárias do Piauí a partir de 1928. Por ser um programa abrangente, envolvia diversificadas matérias escolares com os seus respectivos conteúdos e métodos de ensino. O programa compreendia: Leitura, Caligrafia, Linguagem Escrita e Oral, Aritmética, Formas (Geometria), Desenho, Geografia, História, Instrução Moral e Cívica, Lições de Cousas, Música e Ginástica.

O Programa de Ensino adotado em 1925, no Estado de São Paulo, continuou a nortear o Ensino Primário paulista nos anos posteriores, “[...] permanecendo em vigor até a década de 1947, conciliando-se as novas concepções educacionais articuladas em torno do movimento da Escola Nova, que ganhava cada vez mais espaço e adeptos no campo educacional paulista e brasileiro” (SOUZA, 2009, p. 116). Nas escolas do Piauí, segundo indícios, não foi diferente, posto que o programa aqui adotado vigorou também até 1947.

No entender de Faria Filho (1999), a legislação deve ser vista como uma prática ordenadora das relações sociais, portanto, os Programas de Ensino Primário, elaborados a partir das reformas educacionais implementadas no Piauí, podem ser considerados como uma forma discursiva de interpretação social e de produção de práticas. O exame desses programas possibilita explicitar o processo de construção do currículo da Escola Primária no Piauí, tendo em vista os determinantes sociais e políticos que orientaram a seleção cultural para essa escola; além disso, “[...] os interesses subjacentes e as forças sociais que influenciaram a inclusão de alguns saberes e disciplinas no programa escolar” (GOODSON, 1995-1997 apud SOUZA, 2000, p. 10). A seguir, apresentamos, no Quadro 2, uma amostra desse programa, referente às prescrições teórico-metodológicas para o primeiro ano. Com essa amostra podemos ter uma ideia de tais orientações.

A elaboração dos Programas de Ensino para a Educação Primária do Piauí se deu a partir das concepções e propostas presentes na legislação educacional em determinado período. Destacamos a Legislação que implementou a Reforma Educacional de 1910, base para orientação do Ensino Primário piauiense até 1933. O exame da legislação e das reformas educacionais do Piauí, que determinaram a elaboração dos programas de ensino, nos ajudou a compreender melhor as representações educacionais em destaque em cada período, o processo de construção do currículo, destacando-se nele o lugar da Geografia a ser ensinada, além dos determinantes sociais e políticos que influenciaram nessa construção.

Embora o Programa de Ensino adotado, em 1928, apresente um quadro de horário⁵² das matérias ensinadas na Escola Primária ao final das orientações teórico-metodológicas referentes a cada ano dessa escola, não foi possível comprovarmos o seu cumprimento, haja vista que, com base no depoimento dos participantes desta pesquisa, não havia um horário específico para o ensino desta matéria escolar. Até porque a Geografia muitas vezes era ensinada como Conhecimentos Gerais ou aliada ao ensino dos conhecimentos da História Pátria.

⁵² Ver ANEXO A desta pesquisa.

Quadro 2 - Programa de Ensino Primário - 1º ano - 1928

PROGRAMA DE ENSINO PRIMÁRIO - 1º ANO - 1928	
MATÉRIAS ESCOLARES	MÉTODOS DE ENSINO
LEITURA	<p>Método Intuitivo/Analítico: No Primeiro ano a 1ª fase é <i>preparatória para o início da leitura</i>: exercícios orais à vista de objetos ou gravuras para o desempenho de participação espontânea da criança. Seleção de sentenças (palavras ou frases) para exercício da leitura.</p> <p>Seguindo-se das fases: 2ª - <i>Revisão das sentenças</i> com ensino simultâneo da leitura e da escrita; 3ª - <i>Análise das sentenças</i> por meio da fragmentação das sentenças e a partir delas a formação de novas sentenças; 4ª - <i>Leitura de tipo de forma</i> que corresponde ao preparo para a leitura da cartilha; 5ª - <i>Entrega da cartilha</i> após aprendizagem da leitura feita no quadro; 6ª <i>Reconhecimentos das sílabas</i> por meio da análise de um repertório de palavras; 7ª - <i>Aprendizagem das letras</i> de forma que ao chegar ao final da cartilha tenha-se aprendido todo o alfabeto; 8ª - <i>Leitura das palavras derivadas de polissílabos</i> trabalhando-se nesse momento com as dificuldades fonéticas do português; 9ª - <i>Leitura do 1º livro</i> após a recordação da cartilha e preparo prévio para enfrentar as dificuldades encontradas em cada lição desse livro; por fim a 10ª - Recapitulação do 1º livro.</p> <p>Nos outros anos cada nova lição obedecia três aulas consecutivas: no 2º ano seguia-se ao <i>preparo da lição, à lição de casa e depois à leitura corrente</i>; no 3º ano à <i>leitura corrente, leitura dialogada e leitura suplementar</i>. Finalmente, no quarto ano, desenvolvia-se a aprendizagem da <i>leitura expressiva</i> e a adoção de compêndios para o estudo da História e da Geografia.</p>
ESCRITA (CALIGRAFIA)	Adoção da <i>caligrafia vertical</i> por ser mais fácil e uniforme, mais legível, mais higiênica ao permitir uma postura corporal mais adequada a fim de evitar deformidades. Ensino mútuo da leitura e da escrita a partir de sentenças familiares às crianças, concretizando-se na escrita a palavra oral por meio da associação escrita/ideia.
LINGUAGEM ORAL	Pronúncia do nome das coisas conhecidas; formação de sentenças com palavras também conhecidas, cuja existência e utilidade seja verificada pelos sentidos através do toque e a observação direta, como forma, cor, posição, substância e utilidade; nomeação de qualidade e ações comuns e evidentes nas conversações; descrição de objetos presentes, (e algumas vezes ausentes) sua decomposição em palavras no quadro para aprendizagem da grafia correta; palestras sobre gravuras que representem cenas domésticas, naturais e históricas para desenvolver o vocabulário por meio de respostas às perguntas do mestre; narrações simples de fatos instrutivos e morais e reprodução das mesma e livre pelos alunos para que depois, caso sejam esquecidas, o pensamento levará à utilização das próprias palavras dos alunos.
LINGUAGEM ESCRITA	Cópias de sentença conhecida, do cabeçalho, ordenação das partes de uma sentença escrita no quadro; trecho do livro de leitura, de palavras separando as sílabas; completar sentenças escritas no quadro dando-se palavras, mas não a ordem a ser empregada; ditado de palavras ou de pequenas sentenças conhecidas já copiadas no quadro; responder a interrogações variadas sobre circunstâncias diversas: O quê? Quem? Onde? Quando? Para quê? Quanto? etc.; redação de sentenças coordenadas, à vista de objetos e gravuras.
ARITMÉTICA	1º ano: ensino intuitivo e prático com aprendizagem das quatro operações com números naturais que não excedam a primeira centena. Para pôr em atividade a atenção e a reflexão ensinar progressivamente o valor de cada número em suas relações com os números inferiores já conhecidos pelo aluno, levando-os a observar, comparar e raciocinar, ao invés de decorar e escrever mecanicamente uma série de números de 1 a 100. A ideia de número pelo sentido da vista, pela exibição real dos objetos, fáceis de manusear como palitos, pedrinhas, taboinhas, cubos, lápis, favas, tornos etc., estabelecendo assim todas as relações possíveis entre as operações e os números dados, fazendo descobrir as combinações possíveis, começando do conhecimento direto pelo simples golpe de vista e sem contar grupos formados por 2, 3, 4 e 5 objetos, reconhecendo da mesma forma tais agrupamentos em estampas e desenhos. As diversas combinações para realizar as operações fundamentais deverão ser dispostas em uma grande mesa com observação direta dos alunos. Somente depois de realizar o estudo oral e concreto das diversas operações sobre os números de 1 a 10 é que se realiza o ensino da leitura e da escrita desses números e a representação gráfica das diferentes das diferentes combinações aprendidas para habituá-los a ler e a escrever os mapas de Parker. Ensino dever ser realizado lentamente, com as bases bem assentadas a fim de permitir a aprendizagem; cada número será apresentado pelo professor ou pelo aluno para elaborar vários problemas para serem resolvidos a princípio oralmente e depois por escrito cujos assuntos se relacionem com o meio vivido pelas crianças; o ensino da tabuada pelo processo indicado para o 2º ano; o ensino da fração conforme a mesma orientação que parte do concreto, do conhecido por meio do manuseio dos objetos repartidos em partes iguais.
GEOMETRIA (FORMAS)	Ensino o mais prático e intuitivo possível, feito sempre à vista de modelos ou sólidos geométricos estabelecendo relação e comparação entre os sólidos estudados. O professor deve primar para que a forma geral do sólido fique bem gravada na mente da criança. Depois passará a estudar as superfícies dos sólidos sem se preocupar com as denominações respectivas, mas, principalmente com o conhecimento e a distinção dessas superfícies pelos alunos.

DESENHO	Fim puramente educativo, não devendo ser ensinado como arte, mas como linguagem viva para desenvolver na criança a imaginação, a observação e o sentimento estético; ensino paralelo ao ensino da escrita e da leitura, pelo método natural para representar as coisas que mais impressionam os sentidos da criança acerca de tudo o que for vivo e real. No primeiro ano: desenhos espontâneos relacionados com a vida e com as lições das demais disciplinas; desenhos livres devem ilustrar os trabalhos escritos, para usarem os lápis de cor tornando-os mais atraentes. Não deve o professor se incomodar com as primeiras garatujas, o que importa é a evolução do aperfeiçoamento das faculdades da criança. Para evoluir na educação da vista (olhar) fazer desenhos observando diretamente as formas aparentes na natureza para depois executar o desenho.
GEOGRAFIA	As primeiras lições de geografia devem ser dadas em colóquios com as crianças, de maneira que todas possam descrever a posição relativa dos objetos da sala de aula e do edifício escolar, do bairro etc. Para determinar os pontos cardeais, o professor ensinará que em nosso hemisfério, ao meio dia em ponto, a nossa sombra é dirigida para o Sul. Por este ponto os alunos determinarão os outros. Dadas essas noções, o professor pode passar à parte descritiva, adotando sempre em suas lições a forma dialogada. Para o estudo dos acidentes geográficos, aproveitará, quando for possível, acidentes naturais vistos da escola ou em passeios com a classe. Os mapas de termos geográficos e o taboleiro de areia servirão para fixar as noções adquiridas. Na falta do taboleiro, uma lousa e um punhado de areia molhada prestarão o mesmo auxílio. O conhecimento do quadrante solar, instrumento primitivo e de construção facilíma, em que se mede o tempo pelo movimento da sombra que uma varinha, iluminada pelo Sol, projeta sobre uma superfície plana, será de utilidade na roça, onde os relógios são escassos. (Regulando-se pelo instrumento rudimentar, por ele mesmo construído, o aluno não mais chegará tarde à escola)
HISTÓRIA	Ensino da história Pátria pelo método regressivo a partir do estudo daquilo que cerca o aluno para depois ser capaz de maior esforço para compreender o que está mais distante no tempo e no espaço. Ensinar história não é ensinar a própria ciência, nem enumerar datas e nomes, mas partir de contos interessantes em linguagem simples e acessível para crianças, sempre que possível a partir de uma gravura. A narração do acontecimento e a descrição do cenário e a apresentação de um personagem devem apresentar traços firmes, cores vivas e frase bem expressivas de forma que a criança tenha a ilusão de que o professor-narrador viu aquela cena, contemplou a paisagem e conheceu o vulto histórico.
INSTRUÇÃO MORAL E CÍVICA	Ensino por meio das lições de linguagem, pois não é matéria do programa, propriamente dito, é trabalho do professor em todas as aulas e em todo momento, fazendo parte da disciplina escolar baseada na afeição e no respeito mútuo, sem prêmios e sem punição, despertando no espírito das crianças a noção de responsabilidade e dever, os princípios nobres para obtenção de boa educação moral.
LIÇÕES DE COISAS	Ensino das primeiras noções de ciências físicas e naturais sob forma de pequenas lições de coisas. Ensino feito sempre com o objeto à vista e nas mãos da criança; na impossibilidade de obtê-lo, à vista de estampa que o represente.
MÚSICA	Ensino inicia propriamente no 3º ano. Nos dois primeiros anos deve haver preparo dos órgãos reprodutores e receptores de sons, tendo muito cuidado com a respiração, com a vocalização e com a educação do ouvido por meio da melodia simples e da tessitura apropriada. Exercícios de respiração, de vocalização com base na pronúncia das vogais. O canto ensinado por audição de composições fáceis, com ritmo simples como as canções populares nacionais na escala de <i>dó maior</i> e na extensão máxima de <i>dó</i> da primeira linha suplementar inferior até <i>ré</i> da quarta linha da pauta natural, na clave de sol.
TRABALHOS MANUAIS	Trabalhos destinados a desembaraçar os dedos da criança a dar-lhes destreza e habilidades manuais. No 1º ano exercícios variados de dobraduras e tecelagem, acrescentando para as meninas exercício sobre os primeiros elementos de costura e crochê. Os pontos de agulha serão aprendidos em tecidos grossos de algodão e aplicados em pequenas peças. Todos deveriam trabalhar em lições coletivas. Nas classes mistas também os meninos deveriam praticar os trabalhos manuais para não os colocar em situação de inferioridade em confronto com as meninas.
GINÁSTICA	Parte integrante do ensino, não há educação completa sem cuidar, essencialmente do desenvolvimento físico. A ginástica aumenta o vigor do corpo e favorece a conservação da saúde, tonifica os órgãos, torna o vigor ágil e flexível e os movimentos graciosos assim como os cuidados com a higiene preservam o corpo da invasão das moléstias. Para tanto, deverão ser praticados diariamente durante cinco a dez minutos, de preferência pela manhã ou em momentos que o professor observar que os alunos estejam desatentos ou irrequietos. Nesse caso convém empregar exercícios de marcha ou ginástica, mesmo fora do horário para tal. Os exercícios físicos adequados para as crianças são aqueles relativos aos brinquedos ou jogos ginásticos a que se entregam com extraordinário prazer. Pela natureza da criança, percebe-se que o brinquedo lhe é tão necessário como a respiração; naturalmente dotada da irresistível necessidade de movimento, instinto indispensável à saúde, à força e à formação completa do seu ser. O jogo ou o brinquedo é, para a criança, a primeira escola da vida social, da formação do seu caráter.
HIGIENE	Ensino realizado em todos os níveis de ensino sempre que houver necessidade de o professor chamar a atenção dos alunos para os cuidados que a higiene requer quanto à alimentação, vestuário e asseio do corpo.

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2019).

* PIAUÍ. Diretoria da Instrução Pública. **Programa do ensino primário**. Teresina: Typ. do Piauí, 1927.

Baseado no Programa de Ensino paulista o documento em análise adota como orientação metodológica o “Método Intuitivo”, à chamada “Lições de Coisas”, defendido pelo intelectual e reformador da Educação Primária brasileira Rui Barbosa, ainda no final do século XIX, para a modernização do Ensino Primário nas escolas brasileiras. As orientações pedagógicas e o elenco de conteúdos a ensinar são sempre seguidos de parâmetros da metodologia intuitiva (VALENTE, 2014, p. 7). Ao que tudo indica o Programa de Ensino adotado como norteador da ação docente nas Escolas Primárias piauienses, em 1928, a exemplo das prescrições normativas e metodológicas do Programa de Ensino paulista, elaborado ainda em 1925, afirmava o Método de ensino Intuitivo.

Em conformidade com Teive (2008, p. 34-35), o Método Intuitivo teve início no século XVII, o qual preconizava que a origem do conhecimento são os sentidos humanos. Mas foi no século XIX, por meio do pedagogo suíço Pestalozzi,⁵³ que o método se desenvolveu com os chamados manuais de lições de coisas, escritos por pedagogos pestalozzianos. “Foi através desses manuais, especialmente o de autoria do professor norte-americano Norman Allison Calkins, que o professorado brasileiro e catarinense, em particular, teve acesso ao novo método”. A tradução e adaptação desse manual “às condições brasileiras foram feitas por Rui Barbosa, em 1880. Intitulado Primeiras lições de coisas, foi aprovado pelo governo imperial como livro texto na formação de professores e publicado em 1886” (ZANATA, 2005, p. 174).

Com o referido método, segundo Rui Barbosa, tratava-se da fundação de “[...] uma nova realidade educacional no País, substituindo as inócuas escolas de primeiras letras, voltadas para o passado, pela escola primária moderna, com um ensino renovado e um programa enciclopédico, direcionado para o progresso do País” (SOUZA, 2000, p. 12). Essa concepção se configurava como uma estratégia de afirmação do novo pela contingente desqualificação do ensino, considerado como “tradicional”, baseado na repetição e na memorização, consideradas práticas violentas e dogmáticas, entendidas pelos republicanos como a principal responsável

⁵³ Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), educador suíço, nasceu em Zurich. Foi influenciado pelo pensamento de Rousseau e por alguns aspectos do Movimento Romântico, como, por exemplo, o amor pela natureza e a concepção organicista. Desde os tempos de estudante, participou de movimentos de reforma política e social. Em 1774, fundou um instituto para órfãos, organizado como uma família e destinado a educar intelectual e moralmente os rapazes afiliados. Chamou a atenção do mundo por sua ação como mestre, diretor e fundador de escolas, particularmente da famosa escola de Yverdon, um verdadeiro laboratório de experimentos pedagógicos. Suas obras principais são Leonardo e Gertrudes (1781) e Como Gertrudes instrui seus filhos (1801), sendo que, na primeira, delineou suas ideias acerca da reforma política, moral e social. Com base nas ideias postuladas por esse pedagogo, as escolas da Prússia foram reorganizadas, os métodos pestalozzianos adotados e as escolas normais fundadas para formar novos professores. Tamanha foi a influência de Pestalozzi na reestruturação da educação prussiana que esta passou a ser denominada “sistema escolar prussiano-pestalozziano”. Em todo esse esforço de expansão da escolaridade, a Geografia esteve sempre presente nos programas. Isso porque, como explica Capel (1988, p. 90-91), “[...] a aplicação dos métodos pestalozzianos permitia converter facilmente a geografia local ou regional [Heimatkunde] em um ensino ativo e em contato com a natureza” (ZANATTA, 2005, p. 168).

pelo atraso da instrução pública brasileira. Portanto, preconizava-se que “[...] a prática da memorização e do verbalismo, carro-chefe do antigo método de ensino, deveria ser substituída pelo Método de ensino Intuitivo” (TEIVE, 2008, p. 34).

Segundo Teive (2008), esse método estava fundado em uma nova forma de conceber o conhecimento, a qual preconizava que a origem deste são os sentidos humanos. Foi para assegurar a aplicação do método nas Escolas Primárias renovadas brasileiras que surgiram, no final do século XIX, os “manuais de lições de coisas” escritos a partir das ideias de Pestalozzi. Foi com base neste manual, de autoria do professor norte-americano Norman Allison Calkins, que foi elaborado o Programa de Ensino Primário adotado para as escolas públicas de São Paulo, em 1925, e reproduzido como referencial para Escolas Públicas Primárias piauienses em 1928 (SOUZA, 2001). Assim as ideias de Pestalozzi repercutiram nas propostas de ensino de Geografia no Brasil, conforme é possível observar nas orientações metodológicas no Programa de Ensino Primário, implantado pelo reformador da escola parnaibana Luis Galhanone. Conforme Zanatta (2005, p. 172):

[...] deve-se a Pestalozzi a primeira tentativa de estabelecer o ensino da geografia com base na intuição. Até então o estudo dessa matéria limitava-se a definições memorizadas, exercícios nos globos e cartas, a um mero jogo de palavras e símbolos. Ele inaugurou o ensino da geografia local, estabelecendo como ponto de partida o pequeno mundo da criança para o estudo dos fenômenos geográficos por círculos concêntricos em que primeiro se apresentava ao aluno o “próximo” ou concreto, para em seguida tratar de áreas distantes.

Dessa forma, na concepção de Souza (2001), o Método Intuitivo, conhecido também como “lições de coisas”, fundamentado especialmente nos pressupostos de Pestalozzi e Froebel, consistiu no núcleo principal das orientações pedagógicas presentes no Programa de Ensino adotado. Este método pressupunha uma abordagem indutiva, assim o ensino dos conteúdos deveria partir do particular para o geral, do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato. “[...] fundamentava-se em uma concepção filosófica e científica pela qual a aquisição de conhecimentos advinha dos sentidos e da observação” (SOUZA, 2000, p. 12).

A palavra intuição significa “[...] o conhecimento sensível e material. Refere-se à presença das coisas, dos objetos, ante o exame direto dos órgãos dos sentidos. Intuir, nessa perspectiva, é pensar mediante a percepção dos objetos” (TEIVE, 2008, p. 112). Vê-se que o método enfatiza o empírico, a observação direta, o ver, sentir e tocar. Ações que reforçam a concepção de que o conhecimento tem início na operação dos sentidos sobre o mundo exterior. É, portanto, a partir da ação desses órgãos sensoriais que são produzidas “[...] sensações e percepções sobre fatos e objetos, transformados em matéria-prima das ideias, as quais,

acrescidas da imaginação e do raciocínio, possibilitariam o desenvolvimento da capacidade de julgamento e de discernimento” (TEIVE, 2008, p. 112). Segundo Valdemarin (2014, p. 160):

Nessa perspectiva didática, os sentidos permitem a comunicação com o mundo, produzindo sensações geradoras de percepções que são retidas pela memória. [...]. Dessa concepção sobre a aquisição do conhecimento decorre a proposição de que a escola elementar deve dedicar-se ao cultivo do hábito de observação, da percepção de semelhanças e diferenças entre os objetos para criação de ideias claras, trabalho a ser dirigido pelo professor.

Foi dessa maneira que o Método Intuitivo se configurou como um conjunto de regras sobre como ensinar, ou seja, como um conjunto de procedimentos metódicos destinados a orientar a prática pedagógica de professores da escola elementar (VALDEMARIM, 2014, p. 162). O exame do Programa de Ensino, adotado para orientar a prática pedagógica dos professores das Escolas Primárias piauienses, em 1928, nos mostrou que, dentre as indicações metodológicas para o ensino da Leitura, por exemplo, está a orientação que deve considerar no ensino a importância da psicologia da criança, considerada como:

O fim principal da leitura a apreensão e enunciação do pensamento que desejamos poupar ao aprendiz o longo suplício das abstrações – base dos antigos processos – que procuramos tornar amável e atraente o ambiente escolar, somente podemos adotar um método que seja intuitivo, animado e conforme a realidade psíquica do processo de percepção (PIAUY, 1927, p. 45).

Segundo o Método Intuitivo, o ensino de leitura deveria envolver práticas como palestra com as crianças, à vista de objetos ou gravuras que possibilitavam a utilização do Método Analítico, posto que a observação de objetos e gravuras permitiria destacar dali sentenças, palavras a serem aprendidas, para somente depois que essas palavras fossem dominadas, pudessem ser decompostas em seus elementos: sílabas e letras.

Da mesma forma, o ensino de Geografia no primeiro ano deveria se desenvolver por meio de palestras com as crianças, de maneira que estas pudessem observar, na sala de aula, a posição relativa dos objetos da sala de aula e do edifício escolar do bairro. Discussão analítica que fazemos de forma detalhada na sessão 3.3 desta Tese.

Esse programa apresentava, de forma detalhadíssima, um manual de orientações aos professores para a prática do Método Intuitivo. Como é possível perceber no exame das orientações nele presentes (ver Anexo “A”), as orientações teórico-metodológicas exemplificam os modos de abordar os conteúdos, fazem indicações de materiais didáticos e exercícios. Isso talvez para garantir a utilização desse método pelos professores no Curso Primário. Assim, o programa apresenta uma rica e variada metodologia de ensino em que as

prescrições sobre *como ensinar* podem afetar diretamente as práticas docentes, principalmente pela influência do campo normativo da Pedagogia.

No entanto, pela complexidade do método desenvolvido pela observação direta dos fenômenos naturais, das coisas, através da educação do olhar, do tato e dos demais outros sentidos, exigia-se preparo adequado dos professores para o ensino das variadas matérias a partir dessa perspectiva metodológica. De tal modo, os professores deveriam ser formados para desenvolver “[...] uma sólida base de conhecimentos gerais, de cuja habilidade na transmissão e no ensino a prática de observação e de regência [...]” se incumbiriam para, nesta perspectiva, levar o aluno a observar, experimentar, de modo a construir as suas próprias noções sobre as coisas (VALDEMARIN, 2014, p. 166).

É possível que as prescrições curriculares com abundante normatização possam “[...] significar o esforço dos educadores e dos órgãos públicos de se instituir uma nova cultura escolar contra a ineficácia de uma tradição centrada nos saberes elementares (ler, escrever e contar) e na socialização de condutas”, problema que justificava o atraso da Educação Primária brasileira (SOUZA, 2004, p. 8). A instituição dos modelos de ensino veiculados pelo programa em questão, o qual prescrevia a adoção do Método Intuitivo como símbolo de modernização do ensino público no alvorecer da República, deveria contribuir para a instauração desse regime de governo. Isto porque a adoção desse método fazia parte do projeto de modernização da escola brasileira, cabendo à Escola Primária moldar o novo cidadão republicano, ancorando-se “[...] nas possibilidades da integração social pelo cultivo da formação cívico-patrióticos, das técnicas, das letras e das artes; [...]” na formação do homem culto e do espírito de nacionalidade (SOUZA, 2008, p. 19).

Dessa forma, à escola foi creditado um poder para construir a nação brasileira por meio da regeneração do povo, ao combater os maus costumes, o vício, a indolência. À Escola Primária foram atribuídas inúmeras finalidades que passaram a exigir a ampliação e a modernização dos Programas de Ensino. Assim, a partir das primeiras décadas do século XX, esses programas passaram a apresentar a renovação didático-pedagógica e administrativa do Ensino Primário, a exemplo do Programa de Ensino adotado para as Escolas Primárias piauienses, em 1928, como forma de investir na modernização da Educação do Estado por meio das inovações pedagógicas em circulação no período.

Portanto, considerando o que foi exposto até aqui acerca das inovações metodológicas adotadas no referido programa, importa dizer que as prescrições normativas presentes nos Programas de Ensino estão relacionadas às *finalidades inscritas* de cada matéria escolar neles elencadas, posto que retratam determinações que partem dos organismos oficiais, das leis,

ordens e decretos. Tais finalidades podem ou não se transformar em *finalidades reais*, retratando o que, de fato, se praticou no ensino para atingir essas finalidades como formas de apropriação delas.

Caracterizado pelo caráter enciclopédico, o Programa de Ensino adotado em 1928, segundo Brito (1996, p. 110), já não mais atendia às necessidades do Ensino Primário. Isto porque, segundo esse historiador, não houve nele as necessárias adaptações ao meio, estando, na visão dos legisladores e administradores educacionais, ultrapassado sob muitos aspectos. O próprio Método Intuitivo parece não ter sido apropriado pela comunidade educativa que deveria seguir as prescrições constantes no programa. Pelo exame da historiografia que trata sobre seu tempo de adoção, no final do século XIX e nos primeiros anos do século XX, o que nos parece, pela análise das fontes historiográficas já evidenciadas nesta pesquisa, é que, na verdade, ele tenha sido apropriado por outro modelo de ensino, como o Escolanovismo, que foi adotado em decorrência da necessidade de métodos e propostas novas.

Assim, as inovações preconizadas a partir das concepções da Escola Nova, parecem ter reproduzido as orientações do Método Intuitivo, visto que orientavam um ensino ativo ao colocar o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem em todas as disciplinas do programa escolar. Reafirmando, portanto, alguns princípios deste método, mas sem nunca os citar, desconsiderando-se os esforços anteriores mobilizados nas primeiras décadas republicanas.

Por essas razões e pela concepção dos administradores educacionais do Piauí, de que o Programa de Ensino Primário, adotado ainda em 1928, e permanecendo em vigor nas Reformas de 1931 e 1933, já não atendia às necessidades do ensino no Estado, empreendeu-se sua reformulação “no sentido de modernização da escola e das mudanças estruturais e normativas do ensino” (BRITO, 1996, p. 110). O que ocorreu a partir de 1949, por meio da interferência do INEP. O novo programa deveria conciliar-se com as novas concepções educacionais articuladas em torno do movimento da Escola Nova, conforme determinação dos legisladores. O que passaremos a discutir nos itens seguintes.

2.2.2 A Instrução Pública Primária do Piauí a partir da Reforma de 1933: continuidades e rupturas para uma Escola Nova (1933-1947)

Como se mostra nos aspectos analisados até aqui, o período que investigamos (1927-1961) configura-se como uma época de importantes transformações na estrutura organizacional, metodológica e curricular da Instrução Primária do Estado do Piauí, contexto

evidenciado amplamente na historiografia da educação piauiense.⁵⁴ Essa historiografia retrata um movimento histórico de permanências e rupturas no sistema educacional piauiense, fruto do processo dialético de constituição de uma nova cultura escolar no pós-1930.

No entanto, com relação a esse aspecto, Nunes⁵⁵ ressalta que “[...] a chamada Revolução de 1930, que modificou fundamente as instituições políticas, sociais e econômicas de nosso País, pouco influenciou em nossas instituições educacionais” (NUNES, 2003, p. 18). A análise que faz em torno da política demonstra que houve rompimento com a política dos governadores instituída por Campos Sales e que desaguara no centralismo burocrático do Estado Novo, decretado em 1937, com o golpe de Getúlio Vargas. Entretanto, segundo esse autor, a educação brasileira permanecia conservadora, elitista, distante de nossa realidade social, mantinha-se ainda como um modelo de educação colonialista de civilização, perfeito e acabado de uma instituição transplantada evidenciando o requinte de europeísmo no homem brasileiro.

É possível que esse quadro tenha permanecido porque, segundo alguns historiadores da educação brasileira, a exemplo de Ribeiro (2003), a Revolução de 1930 se destacou como referencial para a emergência do Brasil no mundo capitalista de produção, de outra maneira, sistema econômico já iniciado durante a colonização com o capitalismo comercial. Mais uma vez a educação foi requisitada em decorrência das transformações sociais e da nova realidade brasileira, desse período revolucionário, que passou a exigir mão de obra especializada. Para tanto, era preciso investir na educação de modo a contribuir para a formação de mão de obra qualificada para o desenvolvimento dessa economia capitalista que transitou do sistema comercial para o industrial.

Tal finalidade ainda se constitui a mola que impulsiona os projetos educacionais do governo brasileiro, permanecendo entre nós na contemporaneidade, ainda que a partir da década de 1930 a educação tenha sido tratada como questão nacional, e, em vista disso, tenha se organizado, em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, movimento que defendia a escola pública, universal e gratuita, além da igualdade de oportunidades. Para isso tinha em seus princípios a concepção de educação capaz de fazer surgir um novo modelo de escola,

⁵⁴ Farias (2015), Franco e Melo (2004), Brito (1996) e Martins (2009).

⁵⁵ Manoel Paulo Nunes: Bacharel em Direito, professor, escritor e ensaísta, nasceu em Regeneração, em 11 de outubro de 1925. Uma vida dedicada à educação e à literatura. Técnico em assuntos educacionais do MEC, professor titular da Universidade Federal do Piauí. Colaborador assíduo da imprensa de Teresina e de Brasília. Presidiu a Academia Piauiense de Letras, onde ocupa a Cadeira 38. É membro do Instituto Histórico e Geográfico do Piauí e presidente do Conselho Estadual de Cultura. Bibliografia: *A Geração Perdida*, 1979; *A Província Restituída*, 1985; *O Discurso Imperfeito*, 1988; *Tradição e Invenção*, 1992; *Modernismo e Vanguarda*, 2000; *Fracasso da Educação Brasileira*, 2003 (Academia Piauiense de Letras). Disponível em: <http://www.academiapiuiensedeletras.org.br/academicos.asp?id=556&categ=academicos>. Acesso em: 22 abr. 2019.

adequado às necessidades individuais e sociais, de forma que essa nova escola se constituísse em comunidade de vida, orientada “segundo princípios comuns de solidariedade e de cooperação, com o sacrifício parcial do indivíduo, para o bem coletivo”, ou seja, da Nação (MARTINS, 2009, p. 29).

São contradições analisadas e compreendidas no percurso da nossa investigação, levando-se em conta os diversos sujeitos envolvidos nos contextos sociais, econômicos, políticos e culturais, que ajudaram a tecer a história educacional brasileira, e particularmente a piauiense, ao longo do tempo analisado.

Com a Revolução de 1930, os primeiros anos da Era Vargas foram marcados pela forte presença dos militares que apoiaram esse movimento político nos governos dos Estados brasileiros, formando-se as chamadas interventorias estaduais. Segundo Monteiro (2015, p. 306), em livro de memória autobiográfica já citado, a Revolução de 1930, colocada na soleira de separação da República Velha para a “Nova”, não se diferenciou do costume brasileiro ao lidar com as mudanças políticas desde a época da Proclamação da Independência do Brasil, passando pela Proclamação da República.

Chamada agora de “revolução” uma rebelião manifestada em um movimento político que se comprometia em realizar um processo de mutação para corrigir os defeitos e pontos negativos da “viciada República Velha”. É em decorrência disso que Monteiro (2015) coloca esse conceito de “revolução” como difuso, que passa a ser esclarecido muito mais pelo que ocorreu após a dita Revolução. Isto porque as mudanças institucionais dela subsequentes “[...] acabaram desembocando na mais deslavada ditadura”, segundo o intelectual em foco (MONTEIRO, 2015, p. 306).

O referido contexto político compreende o âmbito temporal de formação básica de Carlos Augusto de Figueiredo Monteiro, para quem, ao ter nascido em 1927, teve toda a sua infância marcada pelo “prelúdio” (1930-1937) que conduziu a essa ditadura (1937-1945). A vivência nesse ambiente socioeconômico e político no qual o menino Carlos estava inserido, por meio das relações divergentes ou convergentes que se formavam no âmbito familiar, tornava inevitável que a memória pessoal desse personagem não guardasse momentos significativos como esse. Memória significativa para o entendimento do contexto social, político e educacional no qual está situado o nosso objeto de pesquisa.

Em 1931, foi nomeado o Interventor Militar Capitão Joaquim de Lemos Cunha; logo em seguida, o Interventor Capitão Landri Sales (1931-1935) para o governo do Estado do Piauí. Por meio desse movimento, instuiu-se uma nova regulamentação do ensino com a Reforma de 1931, decorrente do Decreto n. 1.301 de 14 de setembro de 1931. De caráter emergencial, essa

reforma ficou praticamente sem execução, posto que fora revista pela Reforma de 1933, estabelecida pelo Decreto n. 1.438 de 31 de janeiro de 1933.

Lourenço Filho, um dos fundadores do INEP, em publicação no *Boletim* n. 5 do INEP, publicado em 1940, pôs em evidência a expansão da Rede Escolar Primária, a qual colocou o Piauí em primeiro lugar no contexto nacional, pelo crescimento de matrículas que alcançou, entre os anos de 1933 a 1937, um percentual de 215%. Para o Diretor do INEP, a explicação para esse destaque do Piauí em relação aos outros Estados brasileiros seria, de uma parte, a melhoria das condições econômicas da região e, de outra, a continuidade administrativa observada nos órgãos de ensino que permitiu a execução das medidas constantes no Regulamento de 1933. Assim, diante das transformações que caracterizam o período inicial da nossa investigação, para que haja a compreensão da conjuntura educacional desse período, que tem como ponto de partida o ano de 1927, cabe destacar, por meio da análise da última mensagem governamental, por Mathias Olympio de Melo (1924-1928), a situação geral em que se encontrava a instrução popular no Piauí na visão desse governante.

Iniciando o discurso ancorado em uma citação de *Jules Simon*, autor que traçara os fundamentos da história pedagógica na França, “*L'École*”, o referido governador evidencia a concepção que dispunha acerca da solução para os problemas sociais, como, por exemplo, o investimento na instrução popular, por meio de uma atividade política que fosse capaz de valorizar a procura do novo e do melhor, para o governador, única alternativa possível; ou essa ou nenhuma outra atividade política seria efetiva. Sugeriu, como é possível inferir, que os seus sucessores se encarregassem dessa necessária, vital e onerosa tarefa, não medindo esforços no que se refere ao orçamento a ser direcionado como indispensável ao investimento na instrução pública primária, caso contrário:

O administrador, que não se preocupar, sobretudo, em tratar, de frente e de cheio, o grave assunto, trabalhará apenas para o dia que passa, e, não deixando ao aproveitamento das gerações vindouras, um sério coeficiente de realizações práticas em matéria de instrução, terá simplesmente, trilhado a senda de retrogradação, há pouco indicada (PIAUI, 1928, p. 37).

Para tanto, ressalta o trabalho iniciado na sua gestão quando declara ter investido esforços quanto à quota orçamentária, destinada à instrução primária, que deveria ser a maior possível. Dizia saber que seria impossível resolver os problemas educacionais sem altos investimentos, pois em razão da complexidade das exigências escolares, quanto mais se gasta, mais crescem as despesas. Assim, reforça a preocupação que teve em sua administração para o atendimento das mais urgentes necessidades piauienses destacando entre elas as vias de transporte e a fundação de escolas. Isto porque, segundo ele, não mais se admitia a situação

vivenciada até 1924, no início de seu governo, quando a deficiência no número de matrículas constituía-se em uma “[...] percentagem diminuta sobre o total da população infantil em idade escolar, apenas pela deficiência material de meios, resumida, essencialmente, na imperfeição e falta de docência primária” (PIAUI, 1928, p. 37).

Ressalta assim a importância das ações empreendidas por seu antecessor, João Luís Ferreira, a quem tece elogios definindo-o como um homem de visão pela tentativa de resolver o referido problema, ao construir e aparelhar um prédio especificamente para a Escola Normal de Teresina, que, para ele, se constituía em base de quaisquer realizações posteriores. Com esse empreendimento, ressaltava a abertura do “viveiro de professoras” que iria possibilitar a difusão do Ensino Primário, observando-se os princípios pedagógicos.

Essa possibilidade pode ser compreendida com base em Lopes (2001), ao questionar a medida do governo, quando este decidiu realizar a construção do prédio da Escola Normal como ponto de partida para a construção de prédios escolares no Piauí. Que sentido teria essa ação em um contexto no qual as Escolas Primárias estavam precariamente instaladas? Como resposta, fundamentada no discurso de Antonino Freire, proferido na Colação de Grau da Primeira Turma de Professoras Normalistas, no dia 24 de janeiro de 1913, o referido historiador aponta o próprio objetivo inicial de criação de uma Escola Normal, que seria “[...] modernizar a instrução primária do Piauí, e no papel que a Escola Normal deveria desempenhar nessa modernização: o de ser uma das bases mais importantes da produção de novas competências para a escola primária” (LOPES, 2001, p. 69).

O “viveiro de professoras”, referido por Mathias Olympio, recebera na sua arquitetura feição suntuosa que, segundo Lopes (2001, p. 68), “[...] visava marcar a centralidade dessa instituição na modernização do ensino primário piauiense [...]”, bem como revelar “a existência de um persistente grupo no governo que procurava realizar uma ação mais efetiva na transformação da escola do Piauí, como ilustra a fundação da Escola Normal”.⁵⁶

Em 1930, o sucessor de Mathias Olympio, governador João de Deus Pires Leal (1928-1930), em mensagem apresentada à Câmara Legislativa do Estado do Piauí (PIAUI, 1930), também apresenta a Instrução Pública como um problema a ser resolvido, de inadiável importância, apesar da complicada situação financeira do Estado, o que impossibilitaria tomar medidas de grande alcance. Vê-se que a Educação ocupava o centro das preocupações das autoridades governamentais e intelectuais do Piauí, entretanto, os aspectos relativos ao

⁵⁶ Para conhecer a história da fundação da Escola Normal de Teresina ver Lopes (2001) e Soares (2008).

financiamento da instrução denunciavam o descompasso entre as aplicações orçamentárias e a instrução pública como prioridade das ações dessas autoridades.

Nessa mensagem, como componente do persistente grupo do governo que procurava realizar uma ação mais efetiva na transformação da escola do Piauí, como já mencionado por Lopes (2001), o governador em foco apresenta o mestre-escola, professor e normalista, Felismino de Freitas Weser, como inspetor escolar. O inspetor era encarregado de fazer a fiscalização do Ensino Primário no interior do Estado, uma atividade de bons resultados, segundo o então governador, apesar de pouco pessoal disponível e habilitado para esse serviço. O referido educador surge como um dos personagens importantes na administração do sistema educativo piauiense, cujo papel, na condição de inspetor e, posteriormente, enquanto Diretor Geral da Instrução Pública (1932-1937), se constituía como fundamental para o desenvolvimento do projeto governamental de ampliação, inovação e melhoria da instrução pública, nas primeiras décadas do século XX, particularmente para o Ensino Primário.

A história de vida de Felismino Freitas⁵⁷ demonstra sua importância para além do magistério no Piauí, ampliando essa importância para a administração educacional, visto que se tratava de um Diretor Geral da Instrução Pública do Estado. Como inspetor e diretor do referido órgão governamental, contribuiu para o desenvolvimento de “[...] uma Educação Primária pública mais qualificada, de massa, duplicando a quantidade de vagas de alunos e de docentes e de unidades escolares, onde o Piauí se apresentou em primeiro lugar dentre todas as demais unidades federadas”.⁵⁸ Fato revelado em publicações do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), nas revistas n. 5 de 1940 e n. 52 de 1950, segundo a publicação de Freitas, Sousa e Freitas (2009), que conta a trajetória histórica do referido educador piauiense.

Em concordância com os positivistas do seu tempo, Felismino Freitas via a Educação como salvadora, “[...] nas Letras, na Moral e no Civismo, a formação do caráter do homem civilizado. [...] a escola seria para ele o quartel general que formaria batalhões de soldados para o desenvolvimento da nação” (FREITAS; SOUSA; FREITAS, 2009, p. 23). Percebemos, na concepção de escola do referido professor, evidenciada pelos referidos autores de sua biografia,

⁵⁷ Ver Freitas (2009). Felismino Freitas, mestre-escola, lembrado como professor, fundador de colégio, maçom, religioso, jornalista, poeta do Cenáculo Piauiense de Letras, pioneiro da educação noturna, inspetor e diretor da Instrução Pública do Estado do Piauí, dentre outros (ADRIÃO NETO, 1995).

⁵⁸ Freitas (2009, p.161-165). Segundo Brito (1996), o fato de o Piauí se apresentar em primeiro lugar dentre todas as demais unidades federadas se deu em decorrência de o Governo do Piauí ter-se empenhado “[...] seriamente, no período de 1933 a 1937 na expansão da rede escolar primária, construindo novos e modernos prédios escolares em todo o Estado e ampliando consideravelmente as matrículas que, no período, alcançaram um crescimento de 215%, segundo estatísticas oficiais”. Embora essas estatísticas não sejam muito confiáveis, segundo o autor em tela, mas reforçando a validade do esforço empreendido pelo Governo Estadual não só nesse período, mas também na década de 1940.

aproximações com a ideia de desenvolvimento da invenção de uma identidade nacional que teve origem na Alemanha. País exemplo de Nação próspera para esse educador, de tal maneira que o fez eliminar o sobrenome Tavares, acrescentando “Weser”, nome de um general alemão da Primeira Guerra Mundial (FREITAS; SOUSA; FREITAS, 2009, p. 23).

Se é verdade que o ensino dos conteúdos de Geografia estava voltado para a formação do nacionalismo patriótico, a fala desse educador, enquanto administrador da Educação piauiense, revelava tal espírito patriótico ao proferir discurso por ocasião de festividade de formatura ocorrida no Colégio “Dr. Demóstenes Avelino”, em Teresina, e publicado na *Revista Zodíaco*, em dezembro de 1943. Nesse discurso, menciona a sua boa vontade, o esforço e os bons propósitos com que tivera procurado guiar a educação piauiense, tendo ele os “olhos fitos na grandeza da Pátria e no brilho do vosso futuro” (ZODÍACO, 1943). Sobre a história de vida de Felismino Weser, se alguém falou que “nossa Pátria é do tamanho de nosso sonho”, o Brasil para ele era ‘um gigante ainda que adormecido em “berço esplêndido” e ao “sol da liberdade”. Ele procurava “acordar permanentemente os jovens para o “futuro” que se traduzia na construção de uma grande nação” (FREITAS; SOUSA; FREITAS, 2009, p. 16).

Isto posto, o período de atuação do referido Diretor da Instrução Pública do Estado do Piauí (1932-1937) está situado em um contexto de intensas transformações, por meio da implantação de reformas educacionais que vinham sendo gestadas com a participação de seus antecessores na Diretoria da Instrução Pública, Christino Castelo Branco e Benedito Martins Napoleão. Assim, em 1931 foi baixado, pelo Decreto n. 1.301, de 14 de setembro, o Regulamento Geral do Ensino que reformava a Educação piauiense, mas de curta vigência, posto que fora reestruturada logo em seguida pela reforma decretada em 1933, baixada no governo interventorial do Capitão Landri Sales Gonçalves. Contexto que passamos a discutir daqui por diante.

Sabendo-se que a partir da década de 1930 a Educação no Piauí passou a ser tratada como questão nacional, os primeiros anos da Era Vargas (1930-1945) foram marcados pela forte presença dos militares que apoiaram esse movimento político nos governos dos Estados brasileiros, formando-se as chamadas interventorias estaduais. A partir desse regime político, em 1931, foi nomeado por Getúlio Vargas para o governo do Estado do Piauí, o Interventor Militar Capitão Joaquim de Lemos Cunha, substituído em seguida pelo Interventor Capitão Landri Sales (1931-1935). Neste movimento, foi instituída a Reforma de 1931, de caráter emergencial e praticamente sem execução, posto que fora revista pela Reforma de 1933, estabelecida pelo Decreto n. 1.438 de 31 de janeiro de 1933.

Tratando-se de um documento que se originou da reestruturação da legislação de 1931, após a publicação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” em 1932, a reforma da Instrução Pública do Piauí de 1933 implicou, segundo historiografia piauiense (BRITO, 1996; MARTINS, 2009; LOPES, 2001), em mudanças substanciais na estrutura organizacional e na orientação do ensino, apesar de continuar em vigor, como referencial teórico-metodológico da instrução primária, o Programa de Ensino adotado em 1928.

É possível que a permanência das orientações metodológicas e curriculares presentes no referido Programa de Ensino tenha se dado em decorrência da orientação pedagógica nele prescrita, uma vez que coincidia com os fundamentos da Escola Nova, que deram origem ao Manifesto de 1932 e que inspirou a Reforma de 1933. Como foi dito, o Programa de Ensino adotado, em 1928, fazia referência ao Método Intuitivo, símbolo da Pedagogia Moderna no final do século XIX até o início da década de 1920, quando passaram a se propagar as ideias da Escola Nova. Embora os métodos fossem compatíveis em relação às concepções empiristas, segundo Teive (2008, p. 114), “[...] aos poucos, “a “pedagogia do olhar” passaria a ser acrescida da “pedagogia do experimentar”, ênfase da chamada Escola Nova”. Ou seja, a diferença entre os métodos de ensino se dava pelo acréscimo sugerido no qual, além da intuição, deveriam ser incorporados o fazer, o experimentar, exigindo assim mudanças substanciais nas práticas escolares.

A orientação pedagógica da Reforma de 1933, em conformidade com os pressupostos escolanovistas, prescrevia metodologias de ensino a partir de processos práticos e concretos, capazes de promover a integração da criança ao meio físico e social. Para isso a referida reforma recomendava também⁵⁹ a adoção do Método Intuitivo e das “conquistas positivas”⁶⁰ da Escola Nova. “Conquistas relativas às lições variadas, concisas, vividas, ao alcance da mentalidade infantil, deixando sempre ao educando a iniciativa de adquirir os conhecimentos por si, reservado ao professor o papel de guia esclarecido e metódico”, segundo o artigo 199 desse

⁵⁹ Assim como o Programa de Ensino adotado em 1928 pela Diretoria de Instrução Pública do Estado do Piauí.

⁶⁰ Segundo Brito (1996, p. 91), apesar de as ideias dos Pioneiros da Escola Nova, que inspiraram o Manifesto de 1932, terem chegado ao Piauí e repercutido na legislação de ensino, especificamente na Reforma de 1933, havia certa cautela, pois este documento se referia “apenas” às conquistas positivas, não ficando claro quais seriam essas delimitadas “conquistas positivas”. Ao analisar o Art. 199 dessa legislação, que traz essa orientação, não percebemos a existência do advérbio “apenas”, considerada de uma maneira exclusiva, com a pretensão de excluir outras conquistas, mas sobretudo como uma forma de selecionar aquilo que fosse mais adequado para o ensino em foco: “lições variadas, concisas, vividas, ao alcance da mentalidade infantil, deixando sempre ao educando a iniciativa de adquirir os conhecimentos por si, reservado ao professor o papel de guia esclarecido e metódico”. Por meio da nossa interpretação, o Ensino Primário deveria, segundo o regulamento, adotar aquilo que fosse de maior proveito a um ensino capaz de promover a integração da criança ao meio físico e social, considerando o interesse infantil, o uso da observação e do raciocínio “que se exercitam por meio dos processos intuitivos”, como referido anteriormente no art. 198.

decreto (PIAUÍ, 1933). Para tanto, o método geral do ensino deveria ser o Intuitivo, "[...] cabendo ao professor a orientação de um ensino que não permitisse a memorização mecânica das lições, mas sobretudo que levasse o aluno a ativar a sua compreensão e o sentimento dos fatos, substituindo assim, a memorização fatigante pelo raciocínio produtivo (PIAUÍ, 1933).

Diante dessa orientação, depreende-se que o programa de ensino de 1928 ainda atendia ao modelo pedagógico preconizado por essa nova reforma, isto porque o regime didático em geral do Ensino Primário nela prescrito trazia forte semelhança com as orientações didáticas daquele programa. Cabe assinalar que as orientações gerais da Educação Primária no período de 1933 a 1947, intervalo de vigência da legislação em análise, se caracterizam, segundo Martins (2009, p. 99), como “[...] inovadoras e em consonância com os pressupostos da Pedagogia Moderna em sua vertente da Escola Ativa [...]”.

Quanto à organização do Ensino Primário, no que diz respeito às condições gerais, o Regulamento de 1933 determina um ensino público, leigo e gratuito. Como escola pública, criada e mantida pelo Estado, deveria constituir-se, segundo o artigo 194, em “[...] centro de integração da criança na vida social, de modo a facultar-lhe com a instrução básica e com a educação o uniforme desenvolvimento mental, moral e físico, necessário a torná-la, após currículo escolar, elemento ativo na sociedade” (PIAUÍ, 1933).

Deveria essa escola respeitar as diferenciações locais, pautando-se nas singularidades da região onde estivesse instalada mediante orientação hábil de suas atividades. Orientação que nos levou a refletir sobre como esse aspecto educativo se manifestava no ensino de Geografia que tem por natureza o raciocínio espacial da região e dos locais onde se vive. Partindo desses princípios, o ensino público primário do Piauí estava estruturado em diversificados tipos de ensino e de escolas: Fundamentais, Complementares, Complementares Especiais e Profissionais, conforme descrição apresentada no Quadro 3, a seguir.

A prescrição dos processos aplicáveis a cada disciplina do currículo escolar, segundo esse regulamento, deveria partir das instruções repassadas pela Diretoria Geral, que dava aos professores a indispensável autonomia didática, desde que obedecesse a unidade fundamental dos Programas de Ensino relativos a cada matéria escolar e a uniformidade dos horários conforme estava sistematizado.

A formação do caráter do educando, do homem socializado e do sentimento cívico deveria se constituir em preocupação real do professor. Sendo assim, o docente deveria estar atento ao comportamento geral da criança, por meio da investigação aos pais, responsáveis, como também por meio da observação desse aluno em todas as situações escolares, nas quais este se fizesse presente. A socialização, finalidade imediata visada pela escola, deveria ser

oportunizada por meio de lições que se transformassem em centros de interesse⁶¹ coletivo, de tal forma que fossem evidenciadas nessas lições, com exatidão, as complexas necessidades do meio ambiente, aconselhando-se as melhores soluções para as respectivas necessidades.

Quadro 3 - Escolas Públicas Primárias do Piauí - 1933

ESCOLAS PÚBLICAS PRIMÁRIA DO PIAUÍ - 1933	
TIPOS DE ENSINO	TIPOS DE ESCOLA
I- FUNDAMENTAL	<p>A) SINGULARES – Um só professor; curso em três anos; masculina/feminina ou mista; instalada em locais com mais de trinta crianças em idade escolar; multigraduadas; diurnas ou noturno.</p> <p>B) NUCLEARES - Caráter temporário e nômade em povoados de população escassa; matrícula mínima de vinte e cinco alunos; alfabetização rápida.</p> <p>C) AGRUPADAS - Agrupamento de três escolas singulares em um mesmo prédio ou em prédios diferentes, mas dispostos num raio de 2 km, funcionando conjuntamente - Curso em três anos em classes mistas.</p> <p>D) GRUPOS ESCOLARES - Nos três primeiros anos do curso.</p> <p>- Com no mínimo quatro classes em localidades com pelo menos 180 crianças em idade escolar; máximo de quatro professores e uma adjunta-estagiária.</p> <p>Escola Modelo “Artur Pedreira”: escola padrão no Estado, anexa à Escola Normal para prática profissional dos alunos do 4º e 5º ano dessa escola.</p>
II- COMPLEMENTAR	Grupos escolares e Escola Modelo “Artur Pedreira”: - no 4º e último ano do curso.
III- COMPLEMENTAR ESPECIAL	<p>Escola de Adaptação - anexa à Escola Normal Oficial:</p> <p>- Curso complementar especial de dois anos aos candidatos à matrícula na Escola Normal, para ampliar os conhecimentos fundamentais adquiridos. Duas salas: uma para cada sexo.</p>
IV- PROFISSIONAL	<p>Escola Prática de Agricultura:</p> <p>- Conhecimentos relativos à lavoura mecânica em terras apropriadas;</p> <p>- Curso fundamental de três anos com idade mínima de 14 anos.</p>

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base em Piauí (1933).

Com a discussão que acabamos de apresentar, destacamos as normas que deveriam encaminhar os fins, os meios e os processos do regime didático estabelecido pela reforma em questão. Por meio desse encaminhamento normativo, o Estado se comprometia em manter e administrar a escola pública, visando assim o único objetivo: após terem cursado todas as matérias escolares do Ensino Primário, todos os estudantes deveriam estar eficientemente preparados para participar da vida social, com uma função qualquer, desde que esta fosse economicamente produtiva. Objetivo claramente ancorado na concepção liberal de que a

⁶¹ Centros de interesse: vê-se no texto da Reforma de 1933 a influência do método educacional desenvolvido pelo educador belga Ovide Decroly (1871-1932), que partia da ideia da globalização do ensino para romper com a rigidez dos programas escolares. Decroly elaborou a ideia de “centros de interesse” que seriam uma espécie de ideias-força em torno das quais convergem as necessidades fisiológicas, psicológicas e sociais do aluno. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/metodo-decroly/>. Acesso em: 9 maio 2019.

educação deve desenvolver nos indivíduos competências para exercer uma profissão e, dessa forma, produzir trabalhadores qualificados para o mercado e desenvolvimento da Nação.

A linguagem do discurso que apresenta os fins, os meios e os processos do regime didático a serem seguidos pelas escolas do Piauí, por meio da Reforma Educacional de 1933, denota a relação que se estabelece entre a *cultura política* da escola e a *cultura acadêmica*. A primeira toma emprestada à *cultura acadêmica* um jargão que veicula a linguagem das normas relativas à estrutura da escola e do ensino, dos dispositivos de controle do tempo escolar, das inovações curriculares e didáticas e da relação com os atores do sistema escolar, “[...] com o intento de legitimar retoricamente o caráter de modernidade de suas propostas” (ESCOLANO BENITO, 2017, p. 122), expressa, sem dúvida, na cultura escolar como organização institucional.

Segundo Escolano Benito (2017, p. 122), por detrás dessas linguagens, “[...] há sempre conceitos, valores e significados, que são expressão de uma maneira de entender a gestão da educação formal”. Deste modo, o discurso que apresenta as prescrições normativas para o Ensino Primário do Piauí aproxima-se dos fundamentos propagados pelo movimento da Escola Nova, como discutido anteriormente.

Tal movimento renovador prescreve orientações educacionais oriundas da Pedagogia Moderna, dita científica, a qual contribuiu para a reformulação de um projeto político-pedagógico gestado no calor do chamado “entusiasmo pela educação”, oriundo do movimento dos pioneiros da educação nova, ocorrido na década de 1920, em nível nacional. Assim, em relação a esse discurso estabelecido pela Reforma de 1933, entendemos que, ao elaborar esse Regimento, os reformadores da Instrução Pública do Piauí utilizaram formulações teóricas e metodológicas que, em conformidade com a linguagem analisada, consideravam a *arte de ensinar*, mais como “*instrução* do que como educação”.

Nesse sentido, reflete uma concepção de escola como agente de transmissão de saberes elaborados fora dela, transformando-se em *finalidades inscritas* por meio dos referenciais curriculares, desconsiderando os saberes que realmente se constituem em *finalidades reais*, constituídas em práticas empíricas e saberes que se articulam nos processos de ensinar e aprender. Ou seja, aquilo que “realmente” é ensinado e aprendido na sala de aula, para além das prescrições, por meio das apropriações docentes e discentes dos conteúdos de Geografia ensinados.

Percebemos assim uma contradição entre a concepção da *arte de ensinar* supramencionada e os princípios da escola paulista que fundamentaram o Programa de Ensino proposto por meio da legislação vigente. Princípios considerados como alicerce de um projeto

cultural a favor da Nação, fundado no início da década de 1920, a partir do qual se deveria primar por “educar mais que instruir”. A partir dessa reflexão, questionamos: De que maneira as *instruções* educacionais, repassadas por meio das prescrições teórico-metodológicas e curriculares, presentes na Legislação Educacional de 1933 possibilitavam colocar em prática os conhecimentos e saberes a serem ensinados e os espíritos a serem formados?

Como resposta a essa questão, apresentamos no Quadro 4, a seguir, as matérias escolares determinadas por essa legislação, referentes ao Curso Primário, com a respectiva distribuição de cada uma delas nos cursos e/ou tipos de escola desse nível de ensino da Educação piauiense, determinando-se os saberes a serem ensinados em cada matéria: conhecimentos ligados à educação literária, cívica, social, científica, artística, biológica, educação prática e manual.

Partimos do pressuposto de que tais conhecimentos e saberes deveriam ser ensinados por meio das matérias escolares, conforme orientações prescritas no Programa de Ensino adotado. Em nosso trabalho, procuramos responder às referidas questões, especificamente no que diz respeito aos conteúdos relativos à *arte de ensinar* Geografia. Justificamos a importância da elaboração do Quadro 4, porque, através dele, podemos perceber, conforme a representação das matérias escolares nele contempladas, que a Geografia estava presente no currículo dos diferentes cursos e escola.

No Curso Primário completo, a Geografia achava-se como “Educação Cívica”, com o ensino das matérias História e noções de Educação Moral e Cívica. Nas Escolas Singulares e Agrupadas, a Geografia era ensinada, formando um grupo de matérias escolares reunidas em História Sumária do Piauí e do Brasil; Noções de Geografia Geral e Corografia do Brasil. Já na Escola de Adaptação, os saberes geográficos eram estudados por meio da matéria Corografia⁶² do Brasil.

Nos detivemos, portanto, na análise da Geografia ensinada no Ensino Primário completo, que era desenvolvido nos grupos escolares, recorte espacial de nossa pesquisa. Essa análise é realizada no terceiro capítulo desta investigação ao discorrermos sobre o *código disciplinar* da Geografia na Educação Primária do Piauí, noção que para Viñao-Frago (2008), conforme já afirmamos em seção anterior, se constitui em uma chave para os estudos de um campo disciplinar, posto que direciona para os elementos que regem e organizam uma disciplina.

Ao compreender a importância do que se apresenta, Quadro 4, a seguir, para além da localização do ensino de Geografia, e ao refletir sobre as finalidades das matérias escolares do

⁶² *Corografia*: como uma especialidade da Geografia, esse termo é entendido como a descrição de regiões ou localidades, amplamente utilizado entre os séculos XVII e XIX.

Curso Primário no contexto educacional em questão, percebemos que essas finalidades (*inscritas*) são, inicialmente, estabelecidas pela Legislação Educacional. Dessa forma, justifica-se a perspectiva que vê a escola como agente de transmissão de saberes elaborados fora dela, em que as matérias escolares são, segundo Chervel (1990, p. 181), uma combinação de saberes específicos, oriundos da ciência de referência. Saberes que passam a ser “vulgarizados” para um público jovem, posto que não devem ser apresentados na sua pureza e integridade. Daí supõe-se como tarefa dos pedagogos o arranjo dos métodos que permitam aos alunos assimilar “[...] o mais rápido possível a maior porção possível da ciência de referência”.

A partir dessa hipótese, as matérias escolares reduzem-se à combinação de saberes e de métodos pedagógicos. No entanto, a história das disciplinas escolares tem demonstrado o contrário, pois os estudos realizados a partir dessa abordagem investigativa têm assumido a ideia de que as matérias escolares não são simplesmente produtos de vulgarização científica, mas historicamente criadas pela própria escola, por meio das práticas cotidianas ao produzirem a cultura escolar.⁶³

A administração educacional utiliza estratégias para organizar a estrutura do sistema escolar, determinar o currículo e os modelos pedagógicos elaborados pela *cultura científica*; no entanto, é na sala de aula que essas finalidades, *inscritas* na legislação educacional, são postas em ação por meio dos conteúdos ensinados, nas diversificadas matérias escolares, nem sempre ensinados como prescrito – cada uma com sua finalidade específica, muitas vezes produzindo efeitos conforme as táticas⁶⁴ de cada professor na invenção do cotidiano da sua sala de aula. Práticas invisíveis que deveriam interessar ao historiador da Educação, para entender de fato o que se produz realmente na escola. Logo, tais práticas não podem ser negligenciadas, posto que revelam a *cultura empírica* da escola (ESCOLANO BENITO, 2017, p. 123).

Enfatize-se que são aquelas práticas que põem em ação as finalidades da escola, inicialmente *inscritas* pela Legislação Educacional, por meio do currículo prescrito, no âmbito da *cultura política*, e posteriormente transformadas em *finalidades reais*, no âmbito da *cultura empírica*, a partir da capacidade criativa da escola. Os efeitos produzidos podem se constituir em “aculturação” ou em “fracasso” (CHERVEL, 1990). São, na verdade, práticas que não se deixam reduzir à racionalidade dos discursos formais, no entanto, podem produzir sentidos por

⁶³ Discussão defendida por autores como Chervel (1990), Goodson (1990), Bittencourt (2003), Viñao-Frago (2008), dentre outros.

⁶⁴ Em oposição às estratégias que visam produzir, mapear e impor, as táticas originam diferentes maneiras de fazer. Resultam das astúcias dos consumidores e de suas capacidades inventivas, possibilitando aos atores escaparem às empresas de controle e tomarem parte no jogo em questão. Elas habitam o cotidiano da cultura ordinária, instância em que são desenvolvidas as práticas e as apropriações culturais dos considerados “não produtores” (PEREIRA; SARTI, 2010, p. 198).

si sós, e, portanto, sustentar determinada discursividade que deveria ser interpretada e compreendida, conforme preconizam alguns autores da Nova História Cultural.

Quadro 4 - Matérias do Curso Primário e sua Distribuição - Piauí: 1933

MATÉRIAS DO CURS PRIMÁRIO E SUA DISTRIBUIÇÃO - PIAUÍ: 1933		
CURSOS/TIPOS DE ESCOLAS	TIPOS DE EDUCAÇÃO	MATÉRIAS ESCOLARES
CURSO PRIMÁRIO COMPLETO	a) Literária	- Leitura e escrita, língua materna
	b) Cívica	- História, Noções de Educação Moral e Cívica, Geografia
	c) Social	- Línguas, Urbanidade
	d) Científica	- Matemáticas, Rudimentos de Ciências Físicas e Naturais
	e) Artística	- Canto e Música, Desenho, Caligrafia
	f) Biológica	- Noções de Higiene, Ginástica
	g) Prática	- Lições de Coisas, Rudimentos de Agricultura e Pecuária
	h) Manual	- Trabalhos
ESCOLAS SINGULARES E AGRUPADAS	MATÉRIAS ESCOLARES	
	a) Leitura e Escrita, Língua Materna	
	b) História Sumária do Piauí e do Brasil, Noções de Geografia Geral e Corografia do Brasil	
	c) Aritmética e Cálculo Mental, Noções de Geometria	
	d) Noções de Higiene e Urbanidade, Ginástica	
	e) Canto, Desenho, Caligrafia	
	f) Lições de Coisas, Rudimentos de Agricultura e Pecuária	
g) Trabalho Manuais		
ESCOLA DE ADAPTAÇÃO	a) Português	
	b) Francês	
	c) Aritmética	
	d) Ciências físico-naturais	
	e) Desenho	
	f) Música	
	g) Corografia do Brasil	
	h) História do Brasil e da América	
	i) Educação Moral e Cívica	
	j) Ginástica	
	l) Trabalhos Manuais	

Fonte: Elaborado pela autora com base em Piauí (1933).

Contudo, sabemos que o acesso a essas práticas não é um trabalho simples, requer o contato com fontes materiais, escritas e orais específicas, nem sempre disponíveis. Portanto, cabe ao historiador da educação a tentativa de buscar, da melhor forma possível, a aproximação com essas fontes, a fim de ir além do prescrito em busca das práticas reais, empiricamente realizadas. Diante disso indagamos:

O que temos que pode ser utilizado como fonte para entender o cotidiano das Escolas Primárias piauienses no período de vigência do Regimento de 1933? O que essas fontes revelam acerca das formulações teóricas e metodológicas que foram utilizadas como prescrições para a *instrução* dos saberes a serem transmitidos por essa escola, especificamente no que tange aos saberes geográficos? Quais as continuidades e rupturas com relação às orientações pedagógicas para o Ensino Primário do Piauí, instituídas pela Reforma de 1910 que permanecera em vigor até a promulgação da Reforma de 1933? Estas são questões que nos esforçamos para analisar no capítulo três da presente pesquisa que trata sobre o *código disciplinar* da Geografia na Educação Primária do Piauí.

Nesse contexto histórico, no qual situamos e discutimos a instrução pública Primária do Piauí a partir da Reforma de 1933, torna-se importante trazer para essa realidade fatos que indicam e justificam as continuidades e rupturas no processo de busca dos defensores piauienses de uma Escola Nova. Assim, continuando a discussão que realizamos no início desta seção, findando-se o período de governo do interventor Capitão Landri Sales (1931-1935), foi nomeado para governar o Piauí o interventor Leônidas Melo.

Este se comprometia, em relatório governamental, referente aos fatos de 1937, ao Presidente Getúlio Vargas (PIAÚÍ, 1938), em dar continuidade no Piauí ao programa de governo iniciado dois anos antes, quando assumiu o governo. O Piauí vivia naquele momento “[...] uma boa época de prosperidade e real desenvolvimento econômico” (PIAÚÍ, 1938, p. 2).

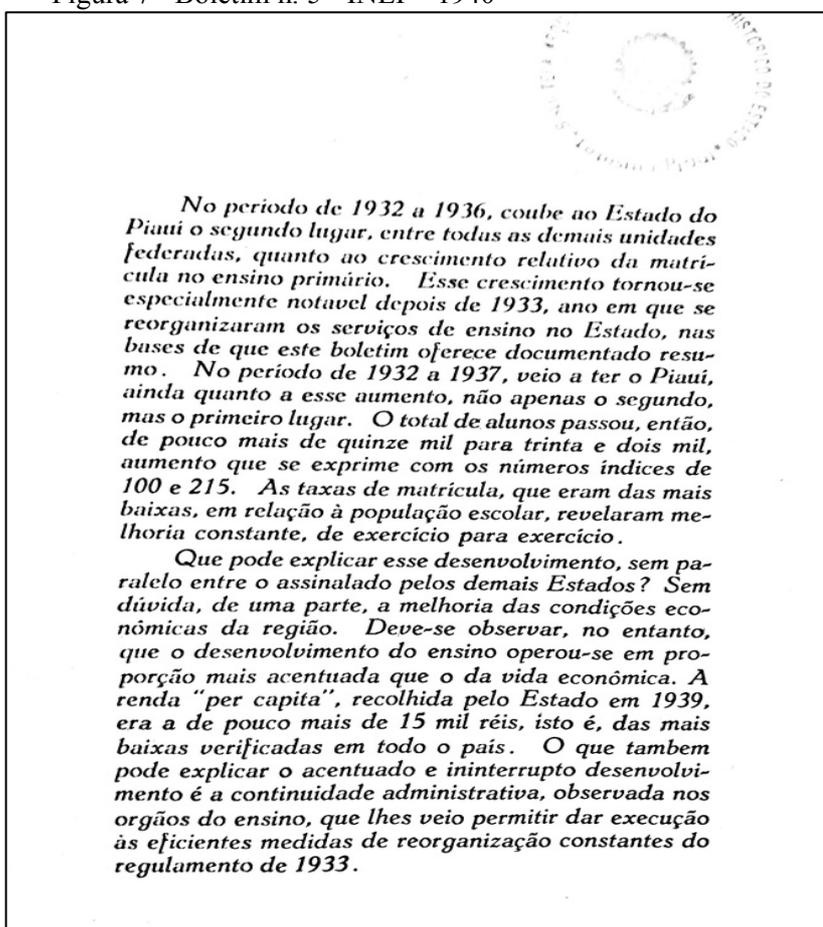
Quanto à instrução pública, em 1937, Leônidas Melo afirmava que esta modalidade educacional se constituía incessante preocupação do seu governo: “[...] quem quer que volva os olhos ao problema no Piauí sentirá de pronto que tem merecido cuidado especial” – dizia referindo à elevação do número de matrículas e de frequência crescente durante a sua administração (PIAÚÍ, 1938, p. 85). Percebe-se, nesse Relatório, o esforço do referido interventor na construção de edifícios escolares, concluindo as construções já iniciadas na gestão de seu antecessor, o Interventor Landri Sales, como o Liceu Piauiense em Teresina e os grupos escolares dos municípios de Barras, Porto Alegre, Piracuruca, Pedro II, Oeiras e Parnaíba. Além desses grupos escolares, construiu o grupo escolar de José de Freitas e várias escolas agrupadas em inúmeros municípios piauienses. Outros prédios estavam em via de acabamento para serem inaugurados antes do período letivo.

Dessa maneira, o Interventor Leônidas Melo afirma que o Ensino Primário funcionou no ano de 1937, em vinte sete Grupos Escolares (PIAÚÍ, 1938, p. 85-86). Funcionavam também durante o seu governo a Escola Normal Oficial de Teresina, e as Escolas Normais de Parnaíba

e Floriano. Esse esforço é ressaltado e reconhecido pelo Ministro Gustavo Capanema em telegramas dirigidos ao referido governador em 1937 e em 1938.

Ainda em 1940, em Relatório governamental, Leônidas Melo cita, como afirmação do INEP, o posicionamento do Piauí em relação ao crescimento das matrículas no Ensino Primário. Nesse aspecto, de 1932 a 1936, o Estado ficou em segundo lugar entre todas as demais unidades da Federação. Porém, passando a tratar a instrução popular com tanto êxito, em 1937, o Piauí passa do segundo para o primeiro lugar no quesito acima assinalado, conforme divulgação feita no *Boletim n. 5* do INEP, como podemos ver na Figura 7.

Figura 7 - Boletim n. 5 - INEP - 1940



Fonte: INEP - 1940.

Com isso em relatório enviado ao Presidente Getúlio Vargas, no ano de 1943, o Interventor supracitado salienta a superação de todos os obstáculos que tivera de enfrentar, e assim “[...] o ensino, em todos os seus graus, primário, secundário e normal, manteve a ascendente curva do desenvolvimento” (PIAUI, 1943, p. 34) que se vinha notando desde 1932. O estudo que analisou esse fenômeno, segundo o Relatório governamental de 1940, ressalta que a explicação para seu desenvolvimento não está apenas na melhora das condições

econômicas da região, “[...] mas ainda na execução das medidas de reorganização constante do Regulamento de 1933” (PIAUI, 1940, p. 55). Fato auspicioso que fazia a exposição de um movimento dos mais significativos ligados ao desenvolvimento da cultura popular, de que tanto precisava o Brasil, que julgamos tratar-se das ideias escolanovistas.

No entanto, ainda que as orientações gerais que regulamentavam a Educação Primária, no período de 1933 a 1947, tenham se caracterizado como “[...] inovadoras e em consonância com os pressupostos da Pedagogia Moderna em sua vertente da Escola Ativa [...]” (MARTINS, 2009, p. 99), e, por isso mesmo, tenha havido a necessidade, percebida pelos legisladores piauienses, de realizar adaptações naquele regimento, isso ocorreu somente após a promulgação do Decreto-Lei n. 8.585 de 08/01/1946 do Governo Federal. Uma vez que essa esfera governamental determinava aos Estados brasileiros a adaptação de seus serviços educacionais às Leis Orgânicas do Ensino Primário e do Ensino Normal (BRITO, 1996; MARTINS, 2009).

Assim, a Reforma Educacional de 1947 é implantada a partir do Decreto-Lei Estadual n. 1.306/1946, baixado em obediência ao Decreto-Lei Federal n. 8.585, de 08/01/1946 que determinava aos Estados a adaptação de seus serviços de Ensino Primário à Lei Orgânica do Ensino Primário - Decreto-Lei n. 8.529, de 02/01/1946 (BRITO, 1996). Considera-se a atuação do INEP como uma das implicações relevantes dessa Reforma que, em convênio com os Estados brasileiros, se responsabilizava pela formação de técnicos e professores para o Ensino Primário. Além de influenciar na elaboração de um novo Programa de Ensino para essa etapa de escolaridade, visto que até então, como já foi dito, o programa adotado pelas Escolas Primárias no Piauí era aquele que fora adotado em 1928.

2.2.3 A Instrução Pública Primária do Piauí a partir da Reforma de 1947: a influência do INEP nas orientações da prática pedagógica (1947-1961)

Em 1948, José da Rocha Furtado,⁶⁵ em seu primeiro ano de governo, por meio da mensagem governamental apresentada à Assembleia Legislativa, em 24 de agosto do corrente ano, revela as difíceis condições financeiras do Estado do Piauí, que recebera para governar,

⁶⁵ José da Rocha Furtado nasceu em União-Pi, a 24 de fevereiro de 1909. Formado pela Faculdade de Medicina da Universidade do Brasil, em 1932, veio para Teresina em 1933. Aqui organizou e dirigiu o Pronto-Socorro do Hospital Getúlio Vargas, no governo de Leônidas Melo (1930-1945). Após a ditadura de Getúlio Vargas e a promulgação da Constituição de 1946, que proporcionou eleições diretas em todo o País, foi eleito governador desse Estado, indicado por Eurípedes Aguiar, maior líder do partido político, à época, no Piauí, a UDN, em eleição realizada no dia 19 de janeiro de 1947. Assumiu o governo no dia 28 de abril de 1947 e enfrentou um dos períodos mais tumultuados da história política do Piauí em decorrência da disputa política entre os litigantes dos dois maiores partidos políticos do Estado, UDN e PSD, que não lhe davam tréguas, mesmo no interior do partido do qual fazia parte. Faleceu em Fortaleza no dia 27 de fevereiro de 2005, aos noventa e seis anos de idade (SANTOS; KRUEL, 2009, p. 341-343).

deixando ao historiador a tarefa de examinar e apurar as causas desse contexto socioeconômico. De fato, a historiografia piauiense⁶⁶ revela que, embora esse governador tenha sido eleito com ampla maioria de votos, a Assembleia Legislativa do Estado do Piauí, constituída por maioria do PSD, fez todo o possível para obstruir as suas ações com apoio do governo Federal de Eurico Gaspar Dutra. Segundo a memória de Monteiro (2017, p. 435), “[...] cometeram-se as maiores indignidades em relação a Rocha Furtado que inclusive foi ameaçado de *impeachment*”.

Esse era o quadro apresentado pelo governador que acabara de ser eleito após a conclusão da segunda fase de governo republicano que fora marcada pelos governos interventorais, resultante do Movimento Revolucionário de 1930. Esse processo de transição, anteriormente destacado pelo governador José da Rocha Furtado, pode ser traduzido a partir daquilo que Monteiro (2017, p. 148-149) assinala ao discutir as mudanças e, sobretudo, “as permanências”, posto que mais vultosas, por meio das quais estava submetido o Piauí no seguimento temporal situado entre os anos de 1935 a 1945.

Tem-se a impressão “[...] que nosso destino impõe a norma segundo a qual cada “regime” transmite ao “outro”, um “novo” constituído pelas próprias excrescências do anterior”. Segundo esse geógrafo e intelectual piauiense, ao se referir ao movimento político Pós-30, “[...] nas verdadeiras revoluções, seguem-se medidas que, se não reverterem totalmente, pelo menos alteram substancialmente a organização institucional vigente” (MONTEIRO, 2017, p. 148-149). O que, segundo ele, não ocorreu nem coisa parecida no Piauí. Pelo contrário, percebe-se que essa revolução deixou para Rocha Furtado uma crise política ao lado das crescentes dificuldades financeiras e, em vista disso, esse governador pouco realizou (MENDES, 2016).

No entanto, segundo Martins (2016), apesar das representações contidas nos discursos presentes nos textos governamentais e dos intelectuais na década de 1940, que definiam o Piauí como um Estado infeliz, pobre, com problemas de infraestrutura, com deficiência de serviços públicos, com altos índices de analfabetismo, ou seja, um lugar onde a modernização se encontrava ausente, estas representações “[...] começaram a coexistir com uma postura mais otimista nos governos seguintes” (MARTINS, 2016, p. 39). Trabalhando com o estudo das representações sociais, a autora em tela destaca que o poder de tais representações, anteriormente citadas, acaba não se restringindo apenas a um campo, especificamente, posto que essa visão de atraso econômico se desloca também para o campo educacional.

⁶⁶ Monteiro (2015, p. 435), Santos; Kruehl (2009, p. 341-343), Martins (2016, p. 52) e Mendes (2003).

Assim, Martins (2016, p. 39) procura entender a modificação no conteúdo dos discursos governamentais que passaram, a partir de então, a privilegiar uma nova imagem das condições do Estado, sobretudo, um certo empenho não só do governo, mas também de “grupos como os dos literatos na (des)construção das formas de percepção do Piauí a partir de 1951”. Prevalecia, nos governos subsequentes a Rocha Furtado, um discurso voltado para a “[...] necessidade de impulsionar o desenvolvimento econômico e os demais campos sociais, prevalecendo o discurso desenvolvimentista”.⁶⁷ Vemos aí uma mudança de valores, cujo sistema passa a definir “[...] todos os valores com vistas ao homem e ao seu âmbito de fatos ligados à cultura,” conforme defende Gadamer (2009, p. 376), ao discutir o conceito de fato histórico na concepção filosófica.

O entendimento da cultura, nesta perspectiva, passa pelo entendimento da ligação valorativa que se estabelece em determinado contexto social, político e econômico de uma determinada sociedade em transformação. Neste sentido, a nova década apresenta um contexto resultante do crescimento populacional da última década que impulsionou a procura por serviços nos mais variados campos sociais: no educacional, com a expansão da oferta e do número de matrículas em decorrência da procura por educação escolar, para a aquisição de conhecimentos específicos, conforme exigências geradas pelas mudanças ocorridas. E, em Teresina, a capital do Estado, que se modernizava por meio de sua crescente urbanização, já evidenciando uma população urbana maior do que a população da sua zona rural. Segundo Martins (2016, p. 42), tais mudanças, “[...] juntamente com a construção de uma imagem positiva do contexto social, durante os anos de 1951, influenciavam o imaginário social”. Daí, com essa perspectiva, na década de 1950, os governos piauienses passaram a desenvolver ações para acelerar o desenvolvimento e a modernização do Estado.

O nosso interesse volta-se para o entendimento da educação, e, nesse contexto, o ensino de Geografia, como um dos valores pertencentes à cultura piauiense, que se estabeleceu a partir daí, tendo em vista que “[...] no campo educacional as ações se voltaram para a implantação da Reforma do Ensino Primário e Normal e para a construção de prédios escolares em decorrência dos incentivos distribuídos por parte do governo federal” (MARTINS, 2016, p. 42). Trata-se do início de mais uma fase do sistema educacional piauiense, período delimitado pela promulgação da Reforma Educacional do Ensino Primário de 1947 até o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (LDBN n. 4.024, de 20/12/1961), fato que

⁶⁷ Segundo essa autora, o “discurso desenvolvimentista é um discurso de modernização da sociedade brasileira, em que se ressaltava a necessidade de melhoria na infraestrutura econômica do País, de suas indústrias de base, e, em geral, da industrialização” (MARTINS, 2016, p. 40).

instaura, segundo Brito (1996, p. 117), o “[...] primeiro instrumento legal a normatizar o sistema de ensino no País, com repercussão no Estado do Piauí”. Diante dos fatos, perguntamos:

Quais as transformações educacionais ocorridas a partir da Reforma Educacional de 1947? De que maneira o Estado do Piauí fez a adaptação de seus serviços de Ensino Primário à Lei Orgânica do Ensino Primário? Como se deu a atuação do INEP no processo de formação de técnicos e professores para o Ensino Primário nesse período? Tendo em vista a necessidade da elaboração de um novo programa de ensino para a Escola Primária, como se deu a elaboração desse referencial curricular? O que diferencia as orientações pedagógicas e curriculares desse novo programa em relação ao Programa de Ensino anterior? O que permanece e o que se modifica no ensino como resultado das inovações pedagógicas? Como o Ensino Primário foi pensado pela esfera política diante de uma situação de gravidade e de extremas dificuldades pelas quais passava o Piauí? Qual a finalidade dessa escola no quadro das medidas consideradas como inadiáveis de salvação pública do Estado, conforme declarava o governador José da Rocha Furtado? Nesse contexto, como foi pensado o ensino de Geografia e as práticas pedagógicas mobilizadas para a materialização desse ensino?

A vocação para o “reformismo” no contexto das políticas educacionais dos últimos séculos revela-se como uma característica que marcaria uma “escola à deriva”, que necessitava “acertar as contas com a tradição ilustre da escola moderna e da sua cultura, para torná-la mais ágil e adaptada a sociedades de massa e democrática” [...] ou mesmo “uma instituição imersa numa sociedade em transformação” (CAMBI, 1999, p. 400). Assim, “tratou-se também de “reconciliar escola e sociedade”, em particular, com a sociedade em transformação, de modo a tornar cada vez mais móvel a escola”.

De acordo com o referido autor, a escola assumia um papel cada vez mais determinante na vida social e na organização política dos últimos séculos, adquirindo um papel de rearticulação e de fortalecimento da vida coletiva. Pudemos perceber essa característica “reformista” a partir da análise da reforma educacional de 1933 e agora, quando passamos a discutir a Reforma de 1947, no que tange ao Ensino Primário do Piauí, e as transformações educacionais ocorridas a partir dela.

Por meio da Reforma Educacional de 1947, o Estado deveria adaptar os seus serviços de Ensino Primário à Lei Orgânica do Ensino Primário. Segundo Brito (1996, p. 98-99), alguns Estados protelaram essa adaptação, no entanto, o Piauí apressou-se em fazê-la ao baixar o Dec. Lei n. 1.306/46, estabelecendo novas diretrizes e nova estrutura para essa etapa de ensino, transcrevendo praticamente o Dec. Lei Federal n. 8.529 de 02 de janeiro de 1946 (Lei Orgânica

do Ensino Primário). A partir dessa reforma, segundo as prescrições da Lei Orgânica Federal, o Ensino Primário no Estado tinha como finalidades:

- a) Proporcionar a iniciação cultural que a todos conduza ao conhecimento da vida nacional, e ao exercício das virtudes morais e cívicas que a mantenham e a engrandecam, dentro de elevado espírito de fraternidade humana.
- b) Oferecer, de modo especial, às crianças de sete a doze anos as condições de equilibrada formação e desenvolvimento da personalidade.
- c) elevar o nível de conhecimentos úteis à vida na família, a defesa da saúde e à iniciação no trabalho (PIAUI, 1946, p. 56).

Com base nessas finalidades, o Ensino Primário passou a ser estruturado como se mostra no Quadro 5. Por meio da análise deste quadro, é possível percebermos as mudanças estruturais e curriculares entre o que determinava a Reforma de 1933 (Quadro 5) e a Reforma de 1947 (Quadro 6).

Quadro 5 - A organização do Ensino Primário nas Reformas de 1933 e 1947

A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO PRIMÁRIO NAS REFORMAS DE 1933 E 1947			
TIPOS DE ENSINO PRIMÁRIO TIPOS DE CURSOS		ESTRUTURA CURRICULAR E ATIVIDADES EDUCATIVAS	
REFORMA DE 1933		REFORMA DE 1947	
ELEMENTAR	COMPLEMENTAR	ELEMENTAR	COMPLEMENTAR
Leitura e escrita, caligrafia	Educação Literária	Leitura e linguagem oral e escrita	Leitura e linguagem oral e escrita
Lições de coisas	Lições de coisas	-	-
Aritmética. Cálculo e Noções de Geometria	Matemática	Iniciação à Matemática	Aritmética e Geometria
História Sumária do Piauí e do Brasil E Noções de Geografia Geral e Corografia do Piauí	Educação Cívica, incluindo História, Noções de Educação Moral e Cívica e Geografia.	Geografia e História do Brasil	Geografia e História do Brasil Noções de Geografia e História das Américas
-	Rudimentos de Ciências Físicas e Naturais	-	Ciências Naturais e Higiene
Noções de Higiene e Urbanidade Noções de Agricultura e Pecuária	Higiene Agricultura e Pecuária	Conhecimento Gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho	Conhecimento das atividades econômicas da região
Desenho Trabalho Manuais	Educação Manual	Desenho e Trabalhos Manuais	Desenho; Trabalhos Manuais e práticas educativas referentes às atividades econômicas da região
Canto	-	Canto Orfeônico	Canto Orfeônico
Ginástica	Ginástica	Educação Física	Educação Física
-	-	Economia Doméstica e Puericultura (exclusivamente para o sexo feminino)	Economia Doméstica e Puericultura (exclusivamente para o sexo feminino)

Fonte: Piauí: (1933-1946) - elaborado por Martins (2016, p. 62).

Quadro 6 - Estrutura do Ensino Primário - Reforma de 1947

ESTRUTURA DO ENSINO PRIMÁRIO - REFORMA DE 1947		
TIPOS DE ENSINO PRIMÁRIO	TIPOS DE CURSOS	ESTRUTURA CURRICULAR E ATIVIDADES EDUCATIVAS
ENSINO PRIMÁRIO FUNDAMENTAL	- Curso Elementar - 4 anos de duração	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura e Linguagem Oral e Escrita - Iniciação à matemática - Geografia e História do Brasil - Conhecimentos Gerais Aplicado à Vida Social, à Educação para a Saúde e ao Trabalho - Desenho e Trabalhos Manuais - Canto Orfeônico - Educação Física
	- Curso Complementar – 1 ano de duração	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura e Linguagem Oral e Escrita - Aritmética e Geometria - Geografia e História do Brasil - Noções de Geografia e História das Américas - Ciências Naturais e Higiene - Conhecimento das econômicas da região - Desenho e Trabalhos Manuais - Canto Orfeônico - Educação Física
ENSINO PRIMÁRIO SUPLETIVO	- Com duração de dois anos - Destinado aos adolescentes e adultos que não tivessem cursado na idade própria (7 a 12 anos) o ensino primário	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura e Linguagem Oral e Escrita - Aritmética e Geometria - Geografia e História do Brasil - Ciências Naturais e Higiene - Noções de Direito Usual (Legislação do trabalho, obrigações de vida civil e military) - Desenho - Economia Doméstica e Puericultura
TIPOS DE ESTABELECIMENTO DE ENSINO PRIMÁRIO		
I- ESCOLAS ISOLADAS (E. I.)	- Formada por uma única turma de alunos entregues a um só docente e ministrarão apenas o curso elementar	
II- ESCOLAS REUNIDAS (E. R.)	- Formada por duas ou quatro turmas, e número correspondente de professores. (Ministrarão apenas o curso elementar)	
III- GRUPO ESCOLAR (G. E.)	- Formada por cinco ou mais turmas de alunos e número igual ou superior de professores, podendo ministrar os cursos elementar e complementar	
IV – ESCOLA SUPLETIVA (E. S)	- Caso seja ministrado esse curso independe o número de alunos e de professores. - Ministrarão somente o curso supletivo.	

Fonte: Piauí - Decreto-Lei Estadual n. 1.306/46 - elaborado pela autora.

Recebem novas denominações os cursos e os estabelecimentos de ensino, assim como as matérias escolares do currículo da Escola Primária. Em relação às matérias História e Geografia, por exemplo, a modificação se dá em relação ao conteúdo, visto que, no ensino elementar, as matérias História Sumária do Piauí e do Brasil e as matérias Noções de Geografia Geral e Corografia do Piauí foram substituídas por Geografia e História do Brasil. No ensino complementar, as matérias Educação Cívica, incluindo História, Noções de Educação Moral e Cívica e Geografia foram substituídas por Geografia e História do Brasil e Noções de Geografia

e História das Américas. E para melhor comparar, apresentamos o Quadro 6, elaborado por Martins (2016, p. 62), ao cotejar a organização do Ensino Primário nas reformas de 1933 e 1947.

Conforme analisa Martins (2016), em relação ao programa de 1933, o Programa de Ensino Primário definido pela Reforma de 1947 trouxe alterações “[...] em relação aos conteúdos, disciplinas e práticas educativas a serem desenvolvidas nas escolas primárias” (MARTINS, 2016, p. 63). Essa comparação demonstrada no Quadro 6 nos leva a compreender as transformações curriculares, ao serem acrescentados e/ou suprimidos disciplinas, conteúdos, saberes pedagógicos e práticas.

De acordo com Brito (1996, p. 100), a maior inovação na estrutura curricular na área do Ensino Primário Fundamental na Reforma de 1947 foi a inclusão da disciplina “Conhecimentos Gerais Aplicados à Vida Social, à Educação para a Saúde e ao Trabalho”. Todavia, os professores piauienses desse nível de ensino eram, na maioria, leigos, sem qualquer formação pedagógica, portanto, “[...] sem uma segura orientação a respeito dessa disciplina e de seus conteúdos [...], não tinham como ministrá-la adequadamente” (BRITO, 1996, p. 100). Essa nova e desafiadora matéria escolar foi “inspirada nos postulados escolanovistas defendidos pelos “Pioneiros da Educação” no Manifesto de 1932, onde se doutrinava”:

A Escola Nova [...] deve ser organizada de maneira que o trabalho seja seu elemento formador, favorecendo a expansão das energias criadoras do educando [...] e preparando-se para o trabalho em grupos e todas as atividades pedagógicas e sociais, para fazê-lo penetrar na corrente do progresso material e espiritual da sociedade de que proveio e em que vai viver e lutar (REV. BRAS. DE EST. PEDAGÓGICOS, 1984).

Assim, a Escola Primária, na perspectiva desse postulado, deveria garantir os seguintes princípios: a socialização da criança, a implantação da cidadania e a revisão da experiência social. A partir desses princípios, a formação e o exercício de uma personalidade livre e consciente que exigem “[...] o equilíbrio das tendências e aspirações do indivíduo com as do grupo social organizado de que ele recebe a cultura, a segurança, os valores morais e os instrumentos de trabalho, a força da tradição e os elementos com que possa cooperar no progresso” (LOURENÇO FILHO, 2002, p. 63). Percebemos que tal concepção leva na devida conta os ideais que valorizam a formação pelo trabalho, e, na formação do educando, as experiências individuais e sociais características da Escola Nova.

A Escola Nova, enquanto concepção pedagógica que tem como base os interesses da criança, expressa em sua forma mais radical e mais sistematizada, encontra-se na obra de John Dewey (1859-19520), que elabora as diretrizes para uma nova escola. Assim, “a proposição de que se deva ensinar a partir da experiência da criança, de que a escola deva estar ligada à vida,

ganha contornos novos e mais definidos no século XX” (VALDEMARIN, 2010, p. 29). Isto porque, segundo a autora em foco, uma vez que a justificativa dessa proposição é elaborada a partir de valores sociais e de uma teoria sobre o conhecimento humano diferente daquela em vigor no século XIX, “[...] seu significado torna-se mais radical, pois se configura como proposta que pretende alterar as bases organizacionais e metodológicas da escola”.

Franco Cambi (1999), ao descrever a criação de diversas iniciativas identificadas como Escolas Novas ou Escolas Ativas, ressalta, como uma das experiências mais importantes e com maior contribuição teórica, aquelas que foram desenvolvidas por John Dewey na Escola de Chicago, além de outros autores, a exemplo de William Heard Kilpatrick (1871-1965), Jean-Ovide Decroly (1871-1932) na Bélgica com o método dos centros de interesse, dentre outros.⁶⁸

Em relação ao ensino de Geografia, pressupomos que esta orientação escolanovista, no que se refere ao estabelecimento de princípios orientadores para o desenvolvimento do Curso Primário, presentes na Reforma de 1947, está relacionado aos princípios que definem que o ensino deve se apoiar nas realidades do ambiente em que se vive, para que dessa maneira se desenvolva melhor compreensão e uma proveitosa utilização; além de que este ensino deveria levar o aluno a “[...] inspirar-se, em todos os momentos, no sentimento da unidade nacional e da fraternidade humana” (PIAUI, 1946).

Dessa forma, pelas finalidades atribuídas ao Ensino Primário e, particularmente ao ensino de Geografia, em relação à construção da nacionalidade patriótica, inferimos a possibilidade do atendimento a esses princípios, por meio dos conteúdos das matérias escolares Geografia e História do Brasil no Curso Elementar e Noções de Geografia e História das Américas no Curso Complementar. Porém, concluímos que, embora a Geografia tenha sido introduzida no currículo dessa escola com a referida finalidade, esta não se concretizou especificamente por meio desta matéria escolar, mas como finalidade do Ensino Primário de forma geral.

Sabe-se que a Escola Nova, na história da Educação brasileira, ocupou papel de destaque pela hegemonia de suas ideias entre as décadas de 1920 e 1960, “[...] determinando a configuração do campo pedagógico, as políticas educacionais, a profissionalização dos educadores e o engendramento das práticas educativas” (SOUZA, 2009, p. 169). Com base nesses pressupostos, acredita-se que se deu a organização dos Programas de Ensino e o estabelecimento dos seguintes princípios orientadores do desenvolvimento do Curso Primário Fundamental, bem como do Ensino Primário Supletivo no Piauí:

⁶⁸ Para maiores esclarecimentos sobre esse assunto, ver Valdemarin (2010) e Cambi (1999).

- a) Desenvolver-se de modo sistemático e gradual, segundo os interesses naturais da criança.
- b) Ter como fundamento didático as atividades dos próprios discípulos.
- c) Apoiar-se nas realidades do ambiente em que se exerça, para que sirva à sua melhor compreensão e mais proveitosa utilização.
- d) Desenvolver o espírito de cooperação e o sentimento de solidariedade social.
- e) Revelar as tendências e aptidões dos alunos cooperando para o seu melhor aproveitamento no sentido de bem-estar individual e coletivo.
- f) Inspirar-se, em todos os momentos, no sentimento da unidade nacional e da fraternidade humana (art. IV) (PIAUI, 1946, p. 1).

Dessa maneira, para se alinhar aos ideais escolanovistas, a escola precisava adequar-se ao pedagógico e ao social, a fim de atender às necessidades sociais da comunidade, objetivando a formação do indivíduo, para fazê-lo penetrar na corrente do progresso material e espiritual da sociedade de que proveio e em que iria viver e lutar, inspirando-se, em todos os momentos, no sentimento da unidade nacional e da fraternidade humana. A partir desses preceitos, os conteúdos de Geografia deveriam ser úteis para a construção da nacionalidade e à conformação de sujeitos patrióticos por meio da formação das virtudes morais e cívicas.

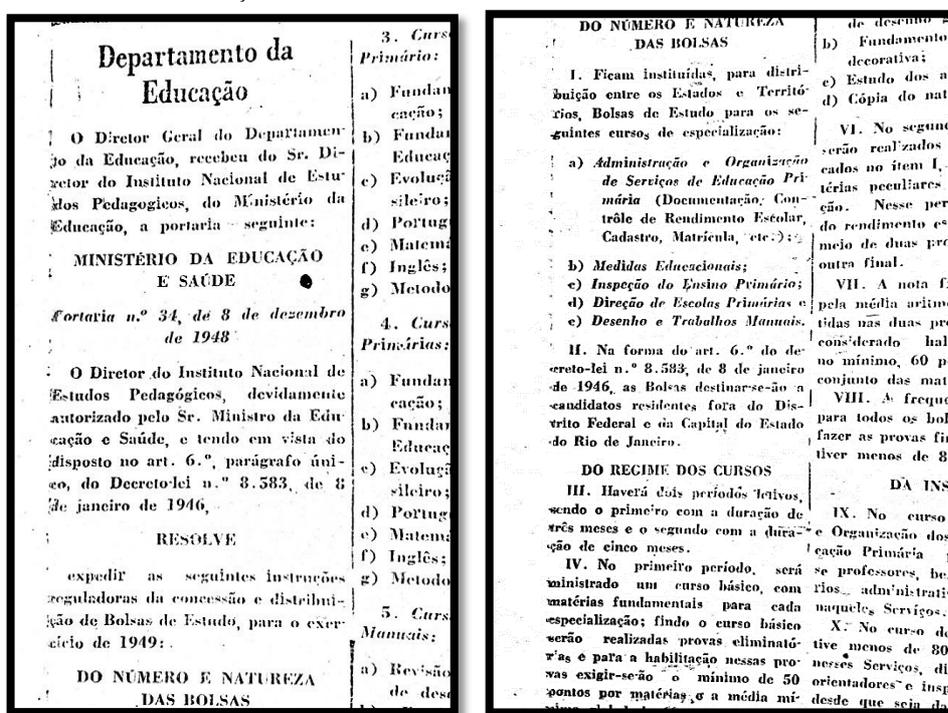
Contudo, segundo Brito (1996, p. 100), em decorrência da falta de compreensão por parte do magistério piauiense e pela incapacidade dos professores, mesmo aqueles formados pela Escola Normal, os referidos postulados escolanovistas, que deveriam se consolidar por meio do ensino da nova e desafiadora disciplina “Conhecimento Gerais Aplicados à Vida Social, à Educação para a Saúde e ao Trabalho”, não tiveram, na prática, o alcance desejado, posto que os docentes não se achavam suficientemente capacitados para ministrar aquela disciplina. Com isso, a partir de 1947, entra em cena a atuação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos do Ministério da Educação (INEP), para suprir as lacunas de formação dos professores e técnicos do Ensino Primário, e, para isso, promove, em convênio com os Estados, a formação desse pessoal (BRITO, 1996, p. 106).

A partir da criação do INEP, em 1938 por Anísio Teixeira, anteriormente denominado Instituto de Estudos Pedagógicos e atualmente Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas, propagava-se o movimento renovador “[...] cujos representantes, desde 1930, foram crescentemente ocupando os postos da burocracia educacional oficial, tendo a oportunidade de ensaiar várias reformas, criar escolas experimentais e implantar os estudos pedagógicos” (SAVIANI et al., 2014). Inclusive, o piauiense de Luzilândia, Murilo Braga de Carvalho, assumiu a gestão desse órgão entre os anos de 1946 a 1951, posto que se tratava de um

funcionário de carreira do INEP, com forte vinculação com Lourenço Filho⁶⁹ de quem era discípulo.

Diante da falta de preparo dos professores do Ensino Primário, para desenvolver as atividades neste nível de ensino, conforme as propostas da nova Legislação Educacional, o INEP, em convênio com o governo dos Estados brasileiros, passa a oferecer bolsas de estudo para professores e técnicos do Ensino Primário, para que participassem de cursos de Especialização, os quais estavam desdobrados em áreas específicas, como demonstrado na publicação do *Diário Oficial do Estado do Piauí*, no dia 1º de janeiro de 1949. Podemos verificar essa publicação na Figura 8, a seguir.

Figura 8 - Publicação da concessão de bolsas para participação em curso de formação docente no INEP- 1949



Fonte: *Diário Oficial do Estado do Piauí*, 1º de janeiro de 1949.

Entre essas áreas específicas havia cursos voltados para: a) Administração e Organização de Serviços de Educação Primária; b) Medidas Educacionais; c) Inspeção do Ensino Primário; d) Direção de Escolas Primárias; e) Desenhos e Trabalhos manuais.

⁶⁹ Lourenço Filho foi um dos integrantes responsáveis pela instituição do documento “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Em 1938, foi convidado pelo ministro Gustavo Capanema para organizar e dirigir o INEP criado em julho desse ano, pelo Decreto-lei n. 580. Em 1947, ocupa pela segunda vez o cargo de diretor do Departamento Nacional de Educação. Em 1945 vai ser substituído por Murilo Braga de Carvalho, que permanece à frente do INEP até 1952, quando falece em um desastre de avião.

Segundo Brito (1996, p. 106), em documento apresentado ao INEP, um dos integrantes da primeira turma de educadores piauienses, formados por esse instituto, expressava que o Curso de Direção e Inspeção do Ensino Primário, ministrado no período de 1948 a 1949, possibilitou um bom embasamento pedagógico, despertando assim um grande interesse pela Educação Primária e o desejo de aprofundar conhecimentos sobre a história da Educação brasileira e, particularmente, da Educação do Piauí.

Em 1950, sob a gestão de Murilo Braga (Figura 9),⁷⁰ o INEP publica o Boletim nº 52, cuja finalidade era de apresentar a “Organização do Ensino Primário e Normal do Estado do Piauí”, reafirmando-se as alterações que foram realizadas em decorrência das reformas educacionais promovidas pelos Estados, Território e Distrito Federal, à luz dos princípios estabelecidos nas Leis Orgânicas Federais de Ensino Primário e Normal, expedidas em janeiro de 1946. O Boletim tinha um duplo objetivo segundo o diretor do INEP na época, Murilo Braga: primeiro, documentar a situação geral da Educação Primária e Normal no Estado a fim de “[...] oferecer os elementos para análise objetiva e encaminhamento das soluções; segundo, levar aos demais Estados os exemplos e os resultados das experiências administrativas de cada unidade”

(INEP, 1950). Esse documento publicava, na verdade, a organização do ensino conforme o Decreto de 1947 que reformava a educação piauiense. O INEP achava-se, portanto, empenhado a publicar novos boletins em face das transformações ocorridas nos últimos anos nos diversos sistemas educacionais brasileiros, inclusive no Piauí. Assim publica-se no referido boletim: “O exame da legislação educacional, coligida com referência ao Estado do Piauí, vem demonstrar que o Estado Nordeste procedeu à adaptação de seu ensino Primário e Normal às respectivas Leis Orgânicas Federais” (INEP, 1950, p. 8).

Figura 9 - Murilo Braga



Fonte: Andrade, Almanaque de Piri-piri (2016).
Disponível em: <http://piripiricultural.com.br/piri2/colunas/24-historia-da-educacao-em-piripiri>. Acesso em: 1 jul. 2019.

⁷⁰ Murilo Braga de Carvalho nasceu no dia 8 de dezembro de 1911, na Cidade de Luzilândia-PI, e faleceu em abril de 1952, na região amazônica, em acidente aéreo, a bordo do avião “Presidente” (Pan American), com destino aos Estados Unidos, onde Murilo Braga iria representar a Nação brasileira em um Congresso Internacional de Educação. Bacharelou-se em Direito pela antiga Universidade do Brasil (hoje, Universidade Federal do Rio de Janeiro), mas nunca exerceu a profissão. Por sua competência e dinamismo, seu nome estava muito cogitado para ser o próximo Ministro da Educação do Governo Vargas. Seu nome foi usado para ser patrono em várias escolas do Brasil (ALMANAQUE DE PIRIPIRI, 27-06-2013).

Isto posto, o diretor do INEP Murilo Braga, no final de sua apresentação introdutória à referida publicação, assinala que, ao oferecê-las aos professores e administradores, esse órgão federal, esperava receber as sugestões de todos quantos desejassem o progresso da educação brasileira (INEP, 1950). Dessa forma, ainda em 1946, encaminhou, aos professores de todos os Estados brasileiros, questionários a serem respondidos por estes, com o objetivo de reunir, assim, o maior número de elementos para a fixação das bases gerais dos programas mínimos a que se referia a Lei Orgânica do Ensino Primário expedida, pelo Decreto-Lei n. 8.529, de 22-1-1946 (INEP, 1946).

Ao encaminhar os questionários supramencionados aos professores da Escola Primária de todas as unidades federativas brasileiras, Murilo Braga, então diretor do INEP, apresenta na introdução do referido documento a importância do trabalho dos Programas do Ensino Primário e o objetivo dessas informações que tinha como intuito:

[...] dentre outras providências, ouvir a opinião do professorado primário do Brasil, para saber quais as dificuldades que têm encontrado na execução dos programas em vigor e, ainda, o que a experiência de cada um nos poderá esclarecer sobre a matéria (assuntos, pontos ou atividades) a ser neles incluída (INEP, 1946, p. 76).

Apresentamos na Figura 10, a seguir, uma cópia da solicitação de respostas aos questionários enviados pelo INEP às escolas brasileiras com as informações sobre os seus Programas de Ensino. Porém, não tivemos informações sobre o Programa de Geografia. Talvez porque as preocupações desse órgão priorizassem o Ensino de Matemática e de Leitura, Linguagem Oral e Escrita como matérias fundamentais que representavam as bases gerais para a adaptação dos Programas de Ensino, conforme as orientações da Lei Orgânica do Ensino Primário (1946). Assim, matérias como Geografia, História e Ciências Naturais recebiam uma atenção secundária, da mesma forma como acontece nos dias atuais nas escolas públicas Primárias do Piauí.⁷¹

Como é possível observar no documento em análise, as sugestões enviadas pelos professores ao INEP deveriam apontar, de acordo com as condições de trabalho de cada escola, as necessidades de adaptação dos conhecimentos apresentados no programa conforme a realidade dessa escola. Para tanto, os professores deveriam informar sobre: **1** Pontos, assuntos ou atividades a serem retirados do programa atual do Estado em cada ano escolar. **2** Pontos, assuntos ou atividades que deveriam ser acrescentados em cada ano escolar. **3** Pontos, assuntos ou atividades que deveriam ser

⁷¹ Para entender o contexto atual do ensino de Geografia nas escolas públicas de Teresina, ler ANDRADE, M S. P. S. **A educação geográfica com crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental**: as bases conceituais humanistas no estudo do lugar. Dissertação (Mestrado em Geografia) – PPGEO. Universidade Federal do Piauí, 2015.

mutados de um ano escolar para outro. Com isso, Murilo Braga solicita a maior brevidade a restituição dos questionários ao INEP como se apresenta nas Figuras 10 e 11, a seguir.

Figura 10 - Questionário: Informações das Escolas Primárias ao INEP sobre seu Programa de Ensino Primário – 1948

Estado Piauí
 Município Terresina
 Localização da escola: (cidade, bairro, vila, fazenda, etc.):
Ribeirão (Terresina)
 Tipo de escola: grupo escolar com 9 classes; escolas reunidas com - classes; escola isolada com - alunos.
 Classe em que leciona atualmente -
 Classes em que já lecionou 1º, 2º, 3º, 4º ano
 Cargos que já ocupou no magistério: _____

INFORMAÇÕES SOBRE O PROGRAMA DE MATEMÁTICA

Nós, professores, sabemos muito bem que nem sempre nossos alunos estão em condições de aprender tudo o que o programa exige. Às vezes, também, o programa não apresenta certos conhecimentos que as crianças deveriam adquirir na escola. Outras vezes, ainda, o programa apresenta em um ano escolar, assunto que deveria estar colocado em outro ano.

Levando em conta as condições de trabalho de sua escola, ajude-nos com a sua experiência relativamente aos anos em que já lecionou, dizendo:

- 1) Que pontos, assuntos ou atividades deveriam ser retirados do programa atual de matemática de seu Estado? a) do 1º ano? b) do 2º ano? c) do 3º ano? d) do 4º ano? e) do 5º ano?
- 2) Que pontos, assuntos ou atividades deveriam ser acrescentados? a) ao 1º ano? b) ao 2º ano? c) ao 3º ano? d) ao 4º ano? e) ao 5º ano?
- 3) Que pontos, assuntos ou atividades deveriam ser mudados de um ano escolar para outro? a) do 1º ano para ... b) do 2º ano para ... c) do 3º ano para ... d) do 4º ano para ... e) do 5º ano para ...

INFORMAÇÕES SOBRE O PROGRAMA DE LEITURA,
LINGUAGEM ORAL E ESCRITA

O problema da leitura no 1º ano:

As classes de 1º ano, como quaisquer outras, geralmente se compõem de uma pequena porcentagem de crianças muito inteligentes, grande maioria de crian

Figura 11 - Respostas aos questionários enviados pelo INEP aos professores das Escolas Primárias piauienses - 1948

Giani *± ± C ±*

- R E S P O S T A S A O Q U E S T I O N Á R I O -

EXPLICAÇÃO: - O programa das nossas escolas primárias foi organizado para um curso de quatro (4) anos. Em face, porém, da Lei Orgânica do Ensino Primário de 2-1-1946 e criação do 5º ano (curso complementar) impõe-se uma nova distribuição da matéria.

Apresentamos as nossas sugestões tendo em vista a forma atual do programa.

- SÓBRE O PROGRAMA DE MATEMÁTICA -

1 - Nenhum ponto, ao nosso ver, deve ser retirado desse programa.

2 - Seria bom que se incluísse no 2º ano o conhecimento das frações (ensino concreto), sua representação e leitura. Nas outras séries do curso far-se-ia um estudo mais desenvolvido e completo deste ponto.

As noções sobre número e suas espécies. Caractéres de divisibilidade por 2, 3, 4, 5, 6. Formação da tabela dos números primos. Decomposição de um número em seus fatores primos. M.M.C M.D.C. de dois ou mais números seguiriam a mesma progressão lembrada para as frações, a partir do 3º ano.

- SÓBRE O PROGRAMA DE LEITURA, LINGUAGEM, ETC -

6 - Mesmo em classes numerosas como até hoje as observamos e ensinamos, as nossas crianças, em sua maioria, aprendem a ler em um ano. Não têm, contudo, o desenvolvimento geral que se conseguiria num meio escolar adequado, com classes homogêneas e numericamente reduzidas.

7 - Cartilha Popular por Maria Paula. O amigo da Infância por Stella Brant de Carvalho. O pequeno escolar por Máximo de Moura Santos. O bom colegial por Lígia de Moura Santos

8 - Cartilha Popular por Maria Paula. Ler Brincando por José Scaramelli.

- SÓBRE OUTROS ASPECTOS DO PROGRAMA DE PORTUGUÊS -

9 - Não. O nosso programa atual de Português traz uma distribuição bem feita de pontos (para as quatro classes). Observamos, entretanto, a conveniência da inclusão do estudo do substantivo no 2º ano. Partindo das noções mais simples de nome; distinção entre nomes próprios e comuns. etc., far-se-ia no 3º ano um estudo melhor que se completaria no 4º e 5º anos. O conhecimento dos pronomes, mormente os pessoais seguiria os mesmos passos.

As respostas aos referidos questionários pelos professores apresentavam informações referentes apenas ao Programa de Matemática e ao Programa de Leitura, Linguagem e Português. Não havia menção aos Programas de Ensino das outras disciplinas do Curso Primário, como, por exemplo, à reformulação do Programa de Geografia. As sugestões apresentadas referiam-se, especificamente, a assuntos de Matemática, envolvendo frações, noções de número, critérios de divisibilidade, números primos, M.M.C. e M.D.C. As informações relativas ao Ensino de Leitura, Linguagem Oral e Escrita contemplavam, na verdade, as atividades que se desenvolviam de forma positiva, mas destacando-se a necessidade de classes homogêneas e numericamente reduzidas.

Conforme entendemos, no referido documento, sugere-se o acréscimo, a cada ano escolar, dos livros didáticos assim distribuídos: **1º ano**: Cartilha Popular por Maria Paula; **2º ano**: O amigo da Infância por Stela Brant de Carvalho; **3º ano**: O pequeno escolar por Máximo de Moura Santos e para o **5º ano**: O bom colegial por Lígia de Moura Santos.⁷²

Para realizar a necessária adaptação dos programas de ensino em vigor, em 13 de março de 1948 o diretor do Departamento de Educação do Piauí solicita ao Diretor do INEP o envio dos programas de ensino que seriam expedidos por este Instituto como referência para a requisitada adaptação. E, para exame e apreciação desse órgão, enviava anexo, amostras de programas de Linguagem como demonstração simples de como o assunto era entendido entre os educadores do Piauí. Os referidos programas, enviados ao INEP para serem examinados, destacavam os objetivos do ensino, os pontos essenciais a serem ensinados e, no plano metodológico, as atividades auxiliares e as normas de aplicação da referida matéria escolar. A Figura 12, a seguir, veicula a solicitação aludida pelo diretor do Departamento de Educação do Piauí ao INEP.

Como já mencionamos anteriormente, não há referência aos programas das outras disciplinas, como o programa de Geografia, por exemplo. Diante disso questionamos: O que poderia explicar a ausência de matérias escolares como a Geografia em relação às outras matérias como Linguagem na reformulação dos Programas de Ensino do Curso Primário solicitado pelo INEP? Por que não problematizar também o ensino de Geografia e das outras matérias presentes nesses programas? Estas são questões instigantes que procuramos responder a partir das análises do processo de elaboração do novo Programa de Ensino Primário que fora adotado em 1949.

⁷² Todos esses livros constam no edital para fornecimento de livros didáticos, publicado no Diário Oficial do Estado do Piauí no dia 13-02-1946.

Figura 12 - Solicitação de envio dos programas de ensino expedidos pelo INEP ao Departamento de Educação do Piauí- 13-03-1948


 SECRETARIA GERAL DO ESTADO
DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO
 TERESINA — PIAUÍ

M. E. S.
 INSTITUTO NACIONAL
 ESTUDOS PEDAGÓGICOS
 17 MAR 1948
 PROTOCOLO
 Nº. 584/48

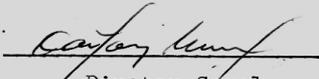
N.º 174
AB/MIB

Em, 13 de Março, de 1948

Senhor Diretor:

O Departamento da Educação aguarda os programas de ensino primário a serem expedidos pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, a fim de proceder à necessária adaptação. Em anexo, envio, para exame e apreciação de Vossa Excelência, simples amostras de programas de linguagem esboçados pelo serviço próprio deste Departamento e não discutidos, em sua estrutura mínima. Somente, irão demonstrar como é o assunto encarado entre nós.

Com os protestos de elevada estima e distinta consideração.


 Diretor Geral

Ao Exmo. Snr. Dr. Murilo Braga
 DD. Diretor do I.N.E.P.
RIO DE JANEIRO

Fonte: INEP: Arquivo Histórico <arquivo.historico@inep.gov.br>.

Foi, portanto, por meio desse procedimento investigativo que visava a realização necessária de adaptação dos Programas de Ensino Primário em vigor no País que o INEP orientou a elaboração do Programa de Ensino Primário adotado em 1949 pela Escola Primária piauiense.

2.2.3.1 A elaboração de um novo programa de ensino para a Escola Primária do Piauí

Como vimos, as mudanças na orientação do Ensino Primário do Piauí se deram em decorrência da atuação do INEP a partir de 1947, ao realizar convênio com o governo dos Estados brasileiros e oferecer bolsas de estudo destinadas a professores e técnicos desse nível de ensino, para que participassem dos cursos ofertados por esse órgão. Segundo Brito (1996), tais cursos divulgavam as novas ideias pedagógicas em circulação à época, chegando ao Piauí através dos ex-alunos, bolsistas daquele Instituto enviados pelo Estado. Ao retornarem dos cursos exerciam “[...] marcante influência no sentido da modernização da escola e das mudanças estruturais e normativas do ensino” (BRITO, 1996, p. 110).

As novas ideias pedagógicas, ligadas ao campo filosófico, sociológico e psicológico foram aos poucos influenciando as mudanças. Essas mudanças deslocavam o foco do ensino centrado na matéria ou no professor, para focalizar o aluno considerado como um ser em evolução, portanto seria necessário conhecer seus interesses para a motivação do ensino e a sua interação no processo de ensino-aprendizagem.

Por meio da influência dos pressupostos teóricos⁷³ que faziam parte dos conhecimentos estudados, nos cursos ofertados pelo INEP, e sua atuação na propagação de princípios pedagógicos inovadores, conforme as prescrições da Lei Orgânica do Ensino Primário, ocorre a elaboração do Programa de Ensino Primário pelos alunos da primeira turma piauiense do Instituto, que, em 1949, retornavam dos cursos para o Estado e se empenharam nesta tarefa. Tendo em vista que, de acordo com Brito (1996), ainda estava em vigor o programa adotado em 1927, uma cópia do programa de 1925, adotado nas escolas Primárias do Estado de São Paulo, julgado, portanto, ultrapassado.

Como podemos observar na Figura 13, em publicação no Diário Oficial do Estado do Piauí, os novos Programas de Ensino Primário, após elaborados, foram distribuídos pela “Divisão de Inspeção” do Departamento de Educação às diretoras dos estabelecimentos de Ensino Primário de Teresina. Essas diretoras foram convidadas a comparecer ao referido departamento para receber esses programas e, a partir deles, reger o ensino naquele ano. O convite também se estendia às diretoras das escolas de outros municípios que foram listados na publicação (PIAUI, 1949).

⁷³ Segundo Brito (1996, p. 110), esses pressupostos teóricos faziam referência ao campo filosófico representado pelo pragmatismo de *John Dewey*, *George Kerschenteiner* e *William James* e o empirismo de *William Kilpatrick* e do utilitarismo de *James Mill*. No campo sociológico, a influência de *Émile Durkheim*. No campo psicológico, destacava-se o *behaviorismo* de *B. Watson*, *Thorndike* e *Gates*; o *gestaltismo* de *Koffka* e *Koelher*; do funcionalismo de *Claparede*; da psicologia da inteligência de *Piaget*, bem como a significativa influência na área metodológica dos estudos de *Maria Montsori*, *Pestalozzi* e *Decroly*, destacando-se os centros de interesse.

Figura 13 - Convite: entrega dos programas de Ensino Primário de 1949 às diretoras das Escolas Primárias de Teresina e de outros municípios do Piauí

ESTADO DO PIAUÍ
 República — N.º 46
 DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO
 Teresina, Piauí, 19 de abril de 1949.

O Departamento da Educação convida as senhoras Diretoras de estabelecimentos públicos primários desta Capital, a virem receber na Divisão de Inspeção os novos programas de ensino, recentemente elaborados e pelos quais deverão reger-se a partir do corrente ano.

D. E., em 19 de abril de 1949.

Carta Testemunhal — Fronteiras.
 Requerente — o adv. Lauro A. de Matos.
 Agravo — Parnaíba. Agravantes — Honório Alves da Silva e sua esposa.

Alto
 Valença do Piauí (Elesbão Veloso e Prata)
 Amarante
 Oeiras
 Miguel Alves
 Pedro II
 Piracuruca
 União (Davi Caldas)
 Uruçuí
 Morrinhos
 Nazária
 Beneditinos
 Bertolinia
 Bom Jesus
 Canto do Burití
 Corrente
 Gilbués
 Guadalupe
 Jeromenha
 Castelo do Piauí
 Paulistana
 Pio IX
 Regeneração
 Santa Filomena
 São Miguel do Tapuio
 Cocai.

Há telegrafo em Pio IX

Fonte: Diário Oficial do Estado do Piauí, 19 de abril de 1949.

No entanto, embora se achem fortes indícios da existência desse Programa de Ensino, infelizmente este não foi localizado, nem por nós nem por Martins (2016, p. 66). Ainda que tenhamos realizado uma pesquisa no “Arquivo Histórico do INEP” e no setor de obras raras da biblioteca desse instituto. Todas as fontes existentes no acervo histórico desses departamentos acerca da participação do INEP no processo de orientação técnica e pedagógica da Educação Primária do Piauí foram enviadas por seus funcionários a esta pesquisadora. Tais fontes foram utilizadas neste trabalho, como se observa ao longo deste capítulo, principalmente na sessão anterior.

O que se sabe é o que nos revela Brito (1996, p. 111), ao ressaltar que, embora o programa apresentasse orientação metodológica, “[...] os professores encontravam dificuldades para sua aplicação, notadamente nas primeiras séries do curso primário com a adoção do Método Analítico”.⁷⁴ E, em decorrência desse problema, a sua adoção na prática ficou comprometida, posto que exigia treinamento por parte do magistério. Dessa forma, o INEP passou a realizar cursos de férias para os professores das Escolas Primárias e, com isso, os resultados positivos foram registrados na rede escolar piauiense, medidos pelo crescimento das matrículas e do rendimento escolar (BRITO, 1996).

Além desses indícios, esse Programa de Ensino é mencionado no “Programa Experimental” do Curso Primário, publicado em 1960, o qual fazia a revisão do Programa Oficial e da orientação metodológica geral. Na página da *justificativa* desse documento há menção ao Programa de Ensino adotado em 1949, apresentando-se o Programa de 1960 como continuação daquele que deveria ter sido posto em prática em 1949. O novo programa deveria ser executado a partir de 1961.

Como vimos, o novo Programa de Ensino foi elaborado após ampla consulta às escolas da rede estadual, seguindo os princípios pedagógicos defendidos pelo INEP, e, de acordo, com a Lei Orgânica do Ensino Primário. Sendo oficialmente adotado pelo Decreto n. 42, de 31/05/1950, publicado no *Diário Oficial* do Estado no dia 14/06/1950. Levando-se em conta as determinações presentes no Decreto-Lei n. 1.306 de 02 de setembro de 1946, que reformava a Educação do Piauí, o novo Programa de Ensino deveria ser elaborado com base nos princípios estabelecidos por essa lei, anteriormente explicitados. E também considerar os programas mínimos e as diretrizes essenciais adaptadas a esses princípios. Deveria basear-se em estudos de caráter objetivo, tendo a cooperação de órgão técnicos federais como, por exemplo, a colaboração do INEP.

Os princípios a serem considerados na elaboração desse novo Programa de Ensino Primário estavam ancorados nos pressupostos da Escola Nova, modelo pedagógico a seguir para assim atender ao objetivo de modernizar o ensino. Deste modo, o foco do ensino se direcionava para as experiências vivenciadas pelos alunos, para os seus interesses, valorizando-se as suas aptidões.

⁷⁴ **Método Analítico:** Método que analisa o todo (palavras frases ou contos na alfabetização), ou seja, o ensino começa pelo global para depois reconhecer as partes que o formam. Prioriza as habilidades de ouvir, falar e escrever e faz com que as crianças compreendam o sentido de um texto. Não ensina a leitura através da silabação, estimula a leitura e deixa o aluno à vontade. Esse método permite que as habilidades dos alunos sejam devidamente consideradas.

De acordo com a Lei Orgânica do Ensino Primário, essa modalidade de ensino deveria se estruturar da forma como foi demonstrada no Quadro 5, anteriormente apresentado. As mudanças operacionalizadas em relação às prescrições curriculares, que por ventura deveriam compor o novo programa, destacavam a inserção no nível de ensino elementar, das matérias escolares Geografia e História do Brasil no lugar das matérias História Sumária do Piauí e do Brasil e Noções de Geografia Geral e Corografia do Piauí. Ao ensino complementar foi acrescentada, além das matérias Geografia e História do Brasil, a matéria Noções de Geografia e História da América, suprimindo-se Educação Cívica que incluía História, Noções de Educação Moral e Cívica e Geografia, presentes no currículo prescrito na Reforma de 1933. Neste mesmo nível de ensino, também foi inserida a matéria escolar Ciências Naturais e Higiene.

Cotejando os dois Programas de Ensino Primário, respectivamente publicados em 1949 e 1960, nesta última publicação, ressalte-se que a elaboração do novo programa se deu com base na pequena experiência colhida na aplicação do programa anterior, e atendendo às reclamações do professorado primário. Dessa forma, o Programa de Ensino de 1960 apresentava as seguintes e diferenciadas condições básicas:

- a) Estabelece uma margem estreita para a improvisação de métodos, pelo professor; o primeiro deixava uma larga margem para a experiência pessoal do professor, objetivando permitir que a aplicação prática não se visse tolhida pelo rigorismo do conteúdo programático.
- b) Desenvolve com maior largueza os itens, propiciando melhor compreensão.
- c) Foi acrescentada uma parte substancial de orientação didática, oferecendo ao professor um manancial de sugestões práticas (PIAUI, 1960).

Outro indício capaz de nos oferecer pistas sobre o Programa adotado em 1949 é apontado pelo governador do Estado, Francisco das Chagas Rodrigues, em mensagem governamental, por ocasião da abertura da Sessão Legislativa em 1960. Sobre a revisão do Programa de Ensino ressaltava:

Contando com a valiosa colaboração da professora do Distrito Federal D. Cybele Rebêlo, posta à disposição do Governo do Estado, pôde o órgão técnico da Secretaria do Estado iniciar a revisão do Programa Experimental do Ensino Primário, elaborado em 1949 e desde então nunca mais revisto. Após um metucioso exame e estudos comparativos, ficou concluída a primeira etapa do novo programa com a parte de conteúdos programáticos e orientação metodológica destinada à Primeira Série (PIAUI, 1960, p. 34).

Segundo o governador Chagas Rodrigues, o novo programa tinha sobre o programa anterior a vantagem de apresentar um anexo com ricas sugestões para o professor, especialmente no que tange à parte de Linguagem e Iniciação Matemática, saberes considerados elementares na Educação Primária. Essa condição nos remete ao questionamento de Chervel (1991, p. 86): “Existem disciplinas mais logradas que outras?”. Nos arriscamos a responder a essa pergunta a partir do exame que fizemos dos questionários solicitados pelo INEP aos professores acerca dos conhecimentos programados para o Ensino Primário, por meio de informações referentes apenas aos programas de Matemática e de Leitura, Linguagem Oral e Escrita.

O que poderia explicar “lograr” essas matérias escolares em relação às outras matérias? Por que não problematizar o ensino de Geografia e das outras matérias também? Quanto aos Programas de Ensino Primário do Piauí, Souza (2008, p. 52) faz uma analogia com os Programas de Ensino das escolas paulistas, ao esclarecer que “[...] enquanto leitura, escrita e aritmética eram consideradas matérias fundamentais, o ensino de História, Geografia e Ciências Físicas e Naturais recebiam uma atenção secundária”. Para que perder tempo com essas matérias se o mais importante era ensinar às crianças a leitura, a escrita e os cálculos aritméticos fundamentais? (SOUZA, 2008).

Nesse sentido, tendo como norte o campo da história das disciplinas escolares, cabe salientar que, segundo Viñao-Frago (2008, p. 204), as matérias e ou disciplinas escolares “[...] competem entre si, se relacionam e intercambiam informações [...]”. Ao mesmo tempo “[...] podem também ser vistas como campos de poder social e acadêmico, de um poder a disputar. De espaços em que se entremesclam interesses e atores, ações e estratégias”. Ao final das contas, a importância de uma matéria escolar e seu lugar na hierarquia das disciplinas escolares é determinada pela estrutura curricular da escola, ou seja, seu peso nos planos de estudo, como, por exemplo, o tamanho da carga horária, depende do discurso sobre o valor formativo e a utilidade acadêmica, profissional ou social de seus conteúdos. Discurso que em luta com outros seja aceito ou não pelos componentes dos centros de decisão sobre o currículo prescrito.

Para termos ideia do lugar da Geografia na hierarquia das disciplinas escolares que faziam parte do currículo da Escola Primária piauiense, seria necessário um quadro de horário com a devida carga horária de cada disciplina. Entretanto, não tivemos acesso a fontes que nos dessem essa informação, a não ser o horário constante no Programa de Ensino adotado em 1928 (Anexo A). O que não nos garante que este horário tenha sido posto em prática.

Esta situação se constitui como uma das práticas que com o tempo se sedimentaram, implicando, ainda hoje, relativamente à educação básica, na secundarização dos saberes em

relação às matérias consideradas mais importantes como aquelas anteriormente citadas. Outra pergunta de Chervel (1991) caberia aqui como possível problematização do exposto: Por acaso, não existem nexos comuns entre as matérias escolares que compõem os programas de ensino? Pergunta difícil de ser respondida e praticada, visto que ao professorado da época e aos professores do nosso tempo faltam muitas vezes conhecimentos pedagógicos, principalmente metodológicos, e específicos, para chegarem a essas conclusões e estabelecer os devidos nexos entre os saberes das matérias ensinadas (SOUZA, 2008, p. 52). Um problema que ainda permanece em nossas Escolas Primárias.⁷⁵

Afirmção que pode ser exemplificada ao examinar as sugestões que os professores enviaram ao INEP para a reformulação dos Programas de Ensino das Escolas Primárias piauienses. Dentre as sugestões enviadas pelos professores, deveriam ser acrescentados, de forma “minuciosa”, a orientação metodológica e sugestões de atividades para a prática do ensino, o que viria prestar valioso auxílio ao professor daquela época que lutava abnegadamente, isolado, sem meios de se comunicar com os centros da cultura e de pensamento (INEP, 1949). Para eles, seria melhor um programa de ensino flexível, capaz de se amoldar à necessidade da classe e do meio. Proposição relacionada ao âmbito das práticas docentes na sala de aula, ou seja, ao modo de transmitir, ensinar e aprender os conteúdos de cada matéria escolar, elementos que podem se constituir, dentre outros, caracterizadores da cultura escolar.

Como vimos, a instrução pública primária do Piauí a partir da Reforma Educacional de 1947 passou por um processo de transformação em decorrência da necessidade de adaptação dos serviços de Ensino Primário à Lei Orgânica do Ensino – Decreto-Lei n. 8.529, de 02/01/46. Para tanto, contou com uma efetiva participação do INEP, no processo de formação de técnicos e professores do Ensino Primário, e na elaboração de um novo programa de ensino para esse nível de escolarização, visto que o programa em vigor ainda era aquele adotado em 1928.

Assinale-se que novas orientações curriculares foram aprovadas em 1949. Diante disso, passaremos a discutir as diferenças, mudanças e continuidades percebidas no exame das orientações pedagógicas e curriculares do novo programa em relação ao programa de ensino adotado em 1928.

Além das prescrições constantes na legislação que reformava o Ensino Primário em 1947, consideramos que o Programa Experimental, publicado em 1960, o qual deveria ser executado a partir de 1961, seria útil para inferirmos sobre o que foi prescrito no Programa Experimental do Curso Primário adotado em 1949. Isto porque, em razão de não termos

⁷⁵ Atualmente denominadas séries iniciais do Ensino Fundamental.

localizado esse documento, o que apresentamos aqui são suposições baseadas em indícios sobre a estrutura curricular e os modelos pedagógicos sobre os quais esse programa poderia ter sido elaborado. Assim, tendo sido produzido para revisar e dar continuidade aos trabalhos iniciados na elaboração do Programa Experimental do Ensino Primário, posto em prática em 1949, acreditamos poder tomá-lo como referência para pressupor alguns aspectos que, por ventura, estivessem contemplados no programa adotado em 1949.

Dessa forma, percebemos que, em relação ao novo Programa Experimental para a 1ª Série do Curso Primário, o Programa de Ensino adotado em 1949 apresentava as seguintes particularidades que o diferenciava do primeiro:

Naquele foi deixada uma larga margem para a experiência pessoal do professor, objetivando que a aplicação prática não se visse tolhida pelo rigorismo programático, em face das dificuldades próprias do meio. Esperava-se que uma colaboração livre do magistério piauiense se fizesse sentir em toda a sua extensão. Apresentava os conteúdos das matérias de forma ampla e extensa (PIAUI, 1960, p. 46).

Deveria esse programa ter sido praticado como orientação experimental, testando-se, na prática, os melhores métodos para o caso local. A partir das experiências desenvolvidas por meio das orientações pedagógicas nele presentes, recomendava-se a colaboração do magistério piauiense, remetendo à Secretaria de Educação e Saúde as informações das falhas que foram sendo observadas, para que fossem corrigidas na elaboração do novo programa.

Considerando-se a estrutura curricular delimitada pela Lei Orgânica do Ensino Primário e as matérias escolares presentes no Programa de Ensino publicado em 1960, é possível que o Programa de Ensino adotado em 1949 tenha mantido a mesma estrutura curricular e metodológica do Programa de 1960, apesar de, na sua justificativa, haver a afirmação de que no programa anterior deixava-se larga margem para a experiência pessoal do professor e este último impedia isso, estabelecendo margem estreita para a improvisação de métodos pelo professor. O exame do Programa de 1960 permitiu entender a organização daquele adotado em 1949, por meio do que foi escrito na apresentação constante na referida publicação. Dessa forma, o novo Programa Experimental seguia:

O desenvolvimento do anterior e com orientação didática enriquecida de exercícios, exemplos práticos, sempre objetivando as condições locais. O programa estabelece ensinamentos para Linguagem, Matemática, Ciências Sociais e Conhecimentos Gerais Aplicados à Vida Social, à Educação para a Saúde e ao Trabalho (PIAUI, 1960, p. 48).

Esse programa apresenta uma infinidade de prescrições relacionadas aos objetivos, à seleção dos conteúdos, à distribuição da matéria e às sugestões didáticas seguidas de

exemplificações. A exemplo dele, segundo Souza (2008, p. 50), “[...] ao longo da Primeira República, cada vez mais os Programas do Ensino Primário buscaram reger a prática docente, determinando minuciosamente o que e como ensinar”. No próprio programa reafirma-se o estabelecimento de margem estreita para a improvisação de métodos pelo professor. O Quadro 7, a seguir, sintetiza a organização curricular e as prescrições teórico-metodológicas para o ensino das matérias escolares na 1ª Série. Nas páginas finais do programa foi publicada uma compilação de várias provas aplicadas pelo Centro de Pesquisa do Estado da Guanabara, atual Rio de Janeiro. Talvez como sugestões de atividades e de práticas avaliativas a serem seguidas conforme os objetivos disciplinares colocados no programa.

Por meio da nossa análise, percebemos que as orientações didáticas apresentadas no Programa de Ensino, publicado em 1960, embora contemple apenas as prescrições para a 1ª Série, estão em consonância com os postulados da Escola Nova ao focar o ensino-aprendizagem na experiência dos educandos, valorizando sua marcha natural e enfatizando o ato de realizar por meio da prescrição de exercícios práticos. Contudo, percebemos também orientações voltadas para o desenvolvimento do Método Intuitivo, ao orientar um ensino que valorize a observação e a percepção da realidade local pelo uso dos sentidos.

Observamos aspectos comuns entre as finalidades e os modelos pedagógicos acima referenciados, presentes nas reformas educacionais ocorridas nos demais Estados brasileiros, compreendidas entre as décadas de 1920 a 1960, como a tentativa de romper com o passado, com a utilização de práticas educacionais consideradas retrógradas e ineficazes. E por isso a expressão “Escola Nova”, opondo-se assim à educação “Tradicional”.

Assim como Souza (2008), convém perguntar: Em que medida os programas colocados em vigor em 1949 e 1950 foram efetivados nas Escolas Primárias piauienses? Até que ponto e de que maneira, nessas escolas, as prescrições referentes ao ensino de Geografia se efetivaram na prática? Este foi o nosso maior desafio, tendo em vista a dificuldade em encontrar fontes materiais, como planos de aula, exercícios e avaliações, os quais poderiam indicar a efetivação das práticas prescritas para os professores nos Programas de Ensino adotados nas escolas do nosso Estado, especialmente no que diz respeito às práticas pedagógicas, aplicadas no ensino de Geografia. Nos valem, portanto, das contribuições da história oral e do exame dos livros didáticos em uso, à época, pelos alunos dessas escolas.

Quadro 7 - Programa Experimental do Curso Primário -1960

PROGRAMA EXPERIMENTAL DO CURSO PRIMÁRIO – 1960	
I - LINGUAGEM	<p>Programa muito amplo abarcando extensos conhecimentos da Língua Portuguesa (língua oral e escrita, leitura, gramática). Tencionando respeitar a marcha natural de aprendizagem da criança, a matéria se dividia em três etapas:</p> <p>a) Período preparatório: diagnóstico para aperfeiçoamento da aprendizagem da leitura e da escrita. b) Período inicial: o da alfabetização propriamente dita; c) Período de aperfeiçoamento (Final): Aperfeiçoamento das técnicas já adquiridas: domínio da leitura e da estrutura fonética do vocábulo; uso de historieta “em toda” a unidade estudada para dela retirar palavras-chaves, fazer a decomposição delas em sílabas, destacar as letras e partir para a recomposição e formação de novas palavras. Orientação metodológica baseada no Método Analítico de ensino.</p> <p>- Metodologia, apresentação dos conteúdos e de atividades de forma bem detalhada. - Apresenta características interdisciplinares ao dividir a matéria em 7 “Unidades de Trabalho” nas quais seriam contempladas noções de Geografia, História do Brasil, Ciências, Higiene e Educação Cívica constantes no programa.</p>
II - MATEMÁTICA	<p>- Apresenta o mínimo de conhecimentos que o aluno deveria ser levado a adquirir ao fim do primeiro ano letivo. - Dependendo da capacidade da turma a aquisição de conhecimentos poderia ser ampliada. - Dividia-se também em três etapas:</p> <p>a – Período preparatório: objetivos, numeração, adição; b – Período inicial: numeração, adição e subtração; c – Período de aperfeiçoamento (Final): numeração (números pares e ímpares), cálculo mental, sistema monetário e medidas de tempo;</p>
III - CIÊNCIAS SOCIAIS (GEOGRAFIA E HISTÓRIA)	<p>- Tem como principais objetivos: conhecer ambientes significativos como o lar e a escola; adquirir noção de sucessão do tempo; compreensão da organização política e administrativa do país; formar hábitos de urbanidade tratando bem tidas as pessoas; portar-se de maneira respeitosa em presença da Bandeira, ao cantar e ao ouvir o Hino Nacional; iniciar a criança no hábito de observar a realidade geográfica dentro da qual se condiciona a vida. - Distribuição da matéria: Conforme objetivos propostos. - Observação destacada: Visando atingir ensino globalizado apresentar as noções de História e Geografia em conjunto. - Apresenta na distribuição das matérias a lista dos conteúdos a serem ensinados, além de inúmeras sugestões didáticas e exemplificação.</p>
IV - CONHECIMENTOS GERAIS APLICADOS À VIDA SOCIAL, À EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE E AO TRABALHO	<p>- Objetivos gerais: Interesse sobre a natureza refletindo sobre mudanças das coisas, a sucessão de fatos, compreender causas e efeitos; estudar animais, plantas e coisas por meio da observação dos mesmos; interessar-se pelo meio físico e o desejo de conhecer a constituição e o funcionamento do próprio organismo, despertar o gosto pelo belo: paisagens, plantas, flores e pássaros; formar bons hábito de higiene, combate à doenças e conservação da saúde; a cooperação nas condições de asseio e ordem de sua moradia, de sua escola, dos veículos e dos locais de reunião na sua comunidade; estimular capacidade do aluno para observação das coisas e fatos que o cercam; fazer o aluno entender, levá-lo a praticar e a manter o asseio corporal. - A matéria está relacionada ao ensino das Ciências Naturais. - Distribuição da matéria: Conforme objetivos propostos. - Apresenta na distribuição das matérias a lista dos conteúdos a serem ensinados, além de inúmeras sugestões didáticas e exemplificação.</p>

Fonte: Quadro elaborado pela autora (DNOCS, 1960).

Diante do exposto, vimos como se deram as prescrições e os modelos pedagógicos contidos nas orientações presentes nos Programas de Ensino Primário, elaborados e adotados nas escolas piauiense, nos anos de 1927, de 1948 e de 1960. Isto posto, importa refletirmos sobre a questão acima colocada por Souza (2008, p. 85), acerca da medida em que esses programas foram realmente efetivados em nossas escolas. Concordamos com a própria resposta dada pela autora ao problema:

O mais provável é que os professores tenham moldado suas práticas em conformidade com a cultura escolar sedimentada ao longo do tempo, incorporando seletivamente elementos novos considerados mais exequíveis, interessantes ou adequados aos alunos valendo-se da apropriação de vários modelos em circulação, fossem aqueles aprendidos na Escola Normal ou nos manuais didáticos, fossem aqueles veiculados pelos órgãos da administração do ensino ou corroborados pela prática na sala de aula (SOUZA, 2008, p. 85).

Tarefa que procuramos compreender no que se refere à análise do *código disciplinar* da Geografia, visto que esta matéria escolar e o ensino de seus conteúdos na Escola Primária se constituem como o nosso objeto de estudo nesta pesquisa. Assim, por meio da compreensão das finalidades do ensino de Geografia na Escola Primária do Piauí, *das finalidades inscritas* na legislação e nos Programas de Ensino e *das finalidades reais*, nos empenhamos em escrever neste trabalho a “história da disciplina⁷⁶ Geografia”, como matéria escolar ensinada na Educação Primária do Piauí.

Para tanto, discutimos no próximo capítulo o *código disciplinar* da Geografia, a fim de conhecermos os elementos que regiam e organizavam essa matéria escolar, legitimavam sua função educativa e regulavam a ordem da prática de seu ensino.

⁷⁶ O termo disciplina como “matéria escolar” na esteira de Goodson (1990) como comunidade autônoma, não derivada da cultura acadêmica a quem o autor referencia o termo “disciplina”. Este último conceito refere-se a uma matéria com *status* acadêmico, enquanto que a primeira, matéria escolar, não deriva desta, mas se constitui como uma criação da escola, em que raramente os professores são especialistas, mas pioneiros na criação dessa matéria, levando-se em conta, inicialmente, a pertinência e a utilidade dela e o interesse dos alunos como aspectos relevantes.

3 O CÓDIGO DISCIPLINAR DA GEOGRAFIA NOS GRUPOS ESCOLARES NO PIAUÍ: A PRODUÇÃO DA MATÉRIA ESCOLAR

Na presente sessão desta tese, analisamos o *código disciplinar* da Geografia na produção desta matéria escolar no contexto da Educação Primária do Piauí. Constitui-se, portanto, na produção da história da Geografia no Ensino Primário do Piauí. Para tanto, discutimos os elementos importantes do seu *código disciplinar*, expresso por meio da análise das *finalidades inscritas* para o ensino de Geografia, inicialmente, segundo a Legislação Educacional referente aos anos de 1927, 1933 e 1947; e, posteriormente, segundo os Programas de Ensino adotados no período a serem atendidas por meio do currículo prescrito e dos modelos pedagógicos. Em outra etapa, discutimos as *finalidades reais* que representam a passagem entre o ensino prescrito e o ensino praticado na aprendizagem da referida matéria escolar.

Ainda em relação à composição do *código disciplinar* da Geografia, abordamos, ao final deste capítulo, como suporte material do seu ensino-aprendizagem, a análise que fizemos dos livros didáticos adotados e utilizados para a aprendizagem de seus conteúdos nas Escolas Primárias piauienses. Como já mencionado na parte introdutória deste trabalho, nos apoiamos em Goodson (1991), ao orientar a investigação dos processos históricos, por meio dos quais o currículo escolar e as disciplinas que o compõe são fabricados, procurando olhar para a história do currículo e situando nesta a história da Geografia como matéria escolar. Isto porque, segundo esse autor, as investigações sobre a história do currículo permitem penetrar numa parte fundamental da escolarização que são os processos internos da escola, além de oferecer pistas para analisar as complexas relações entre escola e sociedade.

Abordamos o conceito de *código disciplinar* (CUESTA, 1997 apud VIÑAO-FRAGO, 2008, p. 195) como parâmetro para a análise da Geografia ensinada na Escola Primária do Piauí, visto que esse conceito é definido como o conjunto de ideias, valores, suposições, regulamentações e rotinas práticas (de caráter expreso ou tácito) que “regem o desenvolvimento das matérias de ensino”, “legitimam sua função educativa” e “regulam a ordem da prática de seu ensino” (VIÑAO-FRAGO, 2008, p. 195). O conceito refere-se, dessa forma, a uma prática social conformada historicamente, que traz consigo discursos, conteúdos de ensino e práticas docentes desenvolvidos ao longo do tempo, constituindo-se como valiosos e legítimos. Neste sentido, as disciplinas escolares são campos de conhecimento constituídos pela prática cotidiana e regulamentada, tornando-se, portanto, saberes que refletem a paisagem mental de uma época.

Nessa perspectiva analítica, temos como possibilidade, neste trabalho, introduzir a história da Geografia como matéria escolar e os códigos escolares e profissionais utilizados na formação do professorado para o ensino dos conteúdos desta matéria, assim como a análise sociogenética⁷⁷ do ofício de docente, do currículo e da instituição escolar, como preconiza Viñao-Frago (2008). Postura também autorizada pelo discurso de Chervel (1990).

Assim, construímos por meio desta pesquisa a constituição e o funcionamento da Geografia na Escola Primária do Piauí a partir de seus conteúdos e de suas finalidades, dos instrumentos de ensino, das tendências pedagógicas, dos procedimentos didáticos adotados nessa escola e, principalmente, dos sujeitos envolvidos na produção desta matéria escolar entre os anos de 1927 a 1961. Porquanto, acreditamos que seria de fundamental importância o conhecimento do ensino de Geografia, praticado nos primeiros anos da educação básica a partir de sua historicidade, para compreender a sociogênese dos conhecimentos escolares que dão identidade a esta matéria escolar, “[...] visando perceber a sua dinâmica, as continuidades e descontinuidades no processo de escolarização” (BITTENCOURT, 2003, p. 15).

3.1 As finalidades da Educação Geográfica nos Grupos Escolares no Piauí, segundo a Legislação Educacional (1927-1961)

O Regulamento de 1910, segundo Brito (1996, p. 46-47), é um documento histórico da mais alta relevância para a educação piauiense, posto que abrangeu um longo período de vigência, prolongando-se, praticamente, até 1930, além das mudanças que operou na estrutura dos diversos ramos de ensino mantidos pelo Estado. Trata-se de um período que se caracterizou, segundo Lopes (200, p. 99), por um controle gradual “[...] do Estado sobre a educação formal e as primeiras iniciativas para reorganizar um sistema de instrução primária”.

É neste panorama histórico da educação piauiense que está situada a Educação Primária do ano de 1927. Diante desta realidade, conforme a análise do Regulamento de 1910, podemos afirmar que, dentre as finalidades preconizadas por essa Lei em relação à Escola Primária do Piauí, estava a de inventar “[...] novos modos de agir e pensar necessários à construção da nova sociedade republicana piauiense” (REIS, 2006, p. 185). Assim, esse documento determinava que o currículo dessa escola fosse composto por disciplinas que despertassem na criança algo útil e necessário à organização do seu cotidiano como pessoa civilizada, além de despertar

⁷⁷ As concepções sociogenéticas, em Psicologia, têm se revelado cada vez mais produtivas na geração de modelos teóricos que buscam explicar os processos do desenvolvimento humano. Modelos que sublinham a maturação de estruturas, a estimulação ambiental ou mesmo modelos que se ocupam em estudar as interações indivíduo-meio ambiente [...] (BRANCO, 1993).

sentimentos cívicos e patrióticos. Sob esta ótica é possível entender que a legislação se constitui como uma prática ordenadora das relações sociais, revelando, por meio dos saberes e disciplinas inclusos no programa escolar, os determinantes sociais e políticos que orientaram a construção do currículo (GOODSON, 1997).

Em conformidade com o art.134 do Regulamento em foco, nas escolas públicas primárias, deveria haver sempre canto oral de hinos patrióticos, segundo as indicações da Diretoria Geral, revelando por meio dessa prática a finalidade colocada para a escola de formar na criança comportamentos de civilidade e de patriotismo. Esse decreto determinava que o ensino deveria ter sempre em vista a promoção da educação intelectual, moral e física do educando, preparando a mocidade para o bom desempenho dos deveres do cidadão, os deveres sociais. Com base nesta finalidade, o ensino de Geografia deveria ser útil para despertar na criança o sentimento cível, provavelmente por meio de explicações sumárias sobre a organização política do Brasil, do amor à Pátria, desenvolvendo assim o sentimento de patriotismo e nacionalidade.

Já em relação ao Decreto que instituiu a Reforma de 1933 a Educação Primária tinha como finalidade primeira preparar, eficientemente os educandos para “[...] participar da vida social, com uma função qualquer, contanto que economicamente produtiva” (PIAUI, 1933). Além de despertar na criança o sentimento cível que deveria ser despertado por meio de explicações sumárias sobre a organização política do Brasil, do Piauí e seus municípios, do amor à Pátria, desenvolvendo assim o sentimento de patriotismo e nacionalidade, permanecendo dessa forma o que fora instituído como finalidade na legislação de 1910. Sendo esta, talvez, uma a das finalidades atribuídas ao ensino de Geografia. Segundo Almeida Júnior⁷⁸ (1959), não só à Geografia, mas à escola tem o dever de sensibilizar o interesse da criança e despertar nela ideias de civismo; ou seja, todo o ensino deveria impregnar-se dessa noção, o que para ele tem mais valor do que as comemorações patrióticas.

São finalidades que reportam às apropriações dos princípios escolanovistas pelos reformadores da Educação piauienses, visto que, segundo Souza (2009, p. 169), a proposição pedagógica da Escola Nova “[...] tinha como horizonte a regeneração da sociedade brasileira e a transformação do País, relação estabelecida por meio de temáticas relativas à educação e formação da nacionalidade”.

⁷⁸ Antônio Ferreira de Almeida Júnior (1892-1971) iniciou suas atividades profissionais como professor primário, em 1910. Ele se formou em Medicina, em 1921, pela Faculdade de Medicina e Cirurgia de São Paulo. Atuou como professor no Ensino Primário, na Escola Normal e no Ensino Superior. Desempenhou diversas atividades, foi Diretor do Ensino da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, de 1936 a 1938, Secretário de Educação e Saúde Pública, entre 1945 a 1946, entre outros (GANDINI, 2002).

Vimos que a finalidade de formar na criança sentimentos cívicos e patrióticos, tendo a Nação e a Pátria como princípios norteadores do ensino de Geografia na Escola Primária, não estava explícita na legislação nem no Programa de Ensino adotado, contribuindo para cumprir esta finalidade a abordagem dos conteúdos de outras disciplinas como é o caso da História e da Instrução Moral e Cívica, não especificamente dos conteúdos de Geografia.

Como vimos, a legislação educacional que analisamos até aqui nos revelou as finalidades da Educação Primária no Piauí e, especificamente, as finalidades do ensino de Geografia na primeira fase do nosso recorte cronológico. Entretanto, no ano de 1947 se inicia mais uma fase do sistema educacional piauiense, a partir da promulgação de mais uma reforma educacional do Ensino Primário, que deveria adaptar os seus serviços de Ensino Primário à Lei Orgânica Federal do Ensino Primário, como já mencionamos. Sendo assim, tornou-se pertinente entender qual era a finalidade da Geografia na educação das crianças neste período.

O Decreto n. 1.306 de 02/09/1946, ao dispor sobre a referida adaptação do Sistema de Ensino Primário do Estado, instituiu, como finalidades deste ensino, proporcionar a iniciação cultural que a todos conduzisse ao conhecimento da vida nacional e ao exercício das virtudes morais e cívicas que a mantivessem e a engrandecessem, dentro de elevado espírito de fraternidade humana; oferecer, de modo especial, às crianças de sete a doze anos as condições equilibradas de formação e desenvolvimento da personalidade, e elevar o nível de conhecimentos úteis à vida na família, à defesa da saúde e à iniciação no trabalho (PIAUI, 1946).

Tais finalidades reproduzem o que foi definido na Lei Orgânica do Ensino Primário, conforme o artigo 1º desta Lei. Estas finalidades podem ser justificadas em decorrência do desenvolvimento industrial, à época, e, por isso, a política educacional do governo federal passa a dar prioridade à formação da classe trabalhadora. Pressupõe a influência das ideias escolanovistas ao colocar como objetivos do Ensino Primário a formação e o desenvolvimento integral da criança. Além de orientar a transmissão de conhecimentos úteis para a vida em sociedade e com a preparação para o mundo do trabalho, que se tornava mais complexo nesse período (ZOTTI, 2004).

De acordo com Franco e Melo (2004, p. 14), à época compreendida entre 1927 e 1961, o ensino de Geografia tinha a finalidade de contribuir para o atendimento dos anseios de valorização do País, assumindo uma perspectiva nacionalista capaz de despertar nos educandos sentimentos de patriotismo. Buscava-se romper com o modelo Tradicional de ensino por meio do movimento escolanovista, apesar da permanência predominante do Tradicional. Dentro deste recorte temporal, mais precisamente a partir da década de 1920, a Geografia e seu ensino

passaram a receber atenção mais especial no contexto educacional brasileiro com importantes transformações. O modelo de educação visto como Tradicional passa a ser combatido por novas propostas, tratando-se “[...] de um tempo de profunda reflexão sobre a educação nacional, animado pelo otimismo e entusiasmo pedagógico” (RIBEIRO, 2011, p. 826).

O movimento de mudança no ensino de Geografia tinha como um dos principais responsáveis Carlos Miguel Delgado de Carvalho,⁷⁹ autor de vários livros didáticos, inclusive livros utilizados para o ensino dos conteúdos dessa matéria escolar no Curso Primário e na formação de professores na Escola Normal de Teresina. O referido movimento reivindicava mudança no ensino de Geografia, que abarcava não somente “[...] a metodologia empregada na sala de aula, mas também os conteúdos e seu tratamento didático” (RIBEIRO, 2011, p. 826).

Ainda que na década de 1920, no início da República, o Ensino Primário tivesse como uma das finalidades a construção dos valores cívico-patrióticos necessários à formação do espírito nacionalista, afirma-se⁸⁰ que foi nas décadas de 1940 e 1950 que a Geografia assumiu mais vigorosamente uma perspectiva nacionalista, posto que seu ensino tornou-se um importante veículo a serviço do Estado brasileiro, pois sua presença nas escolas permitia atender aos anseios de valorização do País (RIBEIRO, 2011). Trata-se de uma visão que enaltecia o engrandecimento da Nação por meio de um ensino que enfatizava, segundo Ribeiro (2011), a enumeração e a descrição das riquezas naturais, omitindo-se as dimensões culturais e políticas da sociedade. Desenvolveu-se, nesse período, um ensino de Geografia marcado pelo estudo da natureza, do homem e da economia, porém, de forma estanque.

⁷⁹ Carlos Delgado de Carvalho nasceu na França em 1884, onde seu pai, diplomata brasileiro, exercia o cargo de Secretário. Foi educado dos onze aos dezoito anos no Internato dos Dominicanos em Lyon. Nesse período, pouco sabia sobre o Brasil. Apesar de já dominar o inglês e o francês, não falava português. Seu pai, adepto da Monarquia, a partir da Proclamação da República, passou a desprezar sua terra natal e tudo o que a ela se referisse, incluindo a própria língua. Na Escola de Ciências Políticas de Paris, teve formação em Sociologia que lhe permitiu uma abordagem multidisciplinar em suas análises. A escola francesa do início do século XX apresentava o historicismo como alternativa ao positivismo e ao evolucionismo, bases da ciência europeia do final do século XIX. Assim a recém-formada Escola de Geografia explicava a realidade a partir de sua historicidade, sendo o meio social compreendido através da descrição de suas individualidades históricas. Nessa perspectiva, foram orientadores da formação de Delgado de Carvalho: Vidal La Blache e Eliseu Rielus que, por sua vez, eram discípulos do positivista francês Frederic Le Play. Deserdado por seu pai, que nunca aceitara sua opção, para sobreviver no Brasil, sua primeira profissão foi de jornalista, assim como outros intelectuais de seu tempo. Decidido a escrever sua Tese de Doutorado sobre o Brasil, Delgado de Carvalho chega ao Rio de Janeiro em 1906. Apesar dos famosos estudos sobre a geografia brasileira, Delgado de Carvalho relata que não escreveu para os geógrafos, mas sim para os estudantes. Na década de 1920, o geógrafo passa a dedicar mais tempo à causa educacional. Como outros adeptos ao otimismo pedagógico, estudado por Nagle (1974), Delgado de Carvalho enxergava na Educação o caminho de conduzir o Brasil para o progresso. Apesar de quase sempre se definir como mestre, o trabalho que Delgado de Carvalho desenvolveu nas instituições em que compôs o corpo docente revela que foi mais do que isso: um educador. Enquanto professor, sempre se preocupou com questões além da sala de aula: a Política Educacional, os Programas de Ensino, os livros didáticos, orientação aos professores, mudanças no ensino, enfim, tudo que se referisse à educação (COSTA, 2008).

⁸⁰ Afirmção conforme estudos publicados por Vlach (1991), Ribeiro (2011), Souza e Pezzato (2009), Pereira (1999), Cassab (2009), dentre outros estudiosos do ensino de Geografia.

Nesta perspectiva, conforme ressalta Sousa (2005, p. 32), no Grupo Escolar Coelho Rodrigues, localizado em Picos-PI, “os professores faziam quase que diariamente preleções sobre assuntos pátrios, principalmente após a instauração do Estado Novo”. Afirmção enfatizada pela autora, ao citar Pinheiro (2004, p. 203), para quem, no regime político supracitado, “o Estado Brasileiro passou por novo período de maior centralização político-administrativo, restringindo-se particularmente na esfera da educação pública um recrudescimento das ideias nacionalistas”.

Tratando-se de um período Pós-Revolução de 1930, sob o governo de Getúlio Vargas, transformações políticas substanciais contribuíram também para as mudanças no contexto educacional brasileiro. De acordo com Sousa (2009a, p. 122), “a criação do Ministério da Educação e Saúde, em novembro de 1930, e a Reforma de Francisco de Campos, em 1931, mostraram que o novo governo tratava a educação como uma questão nacional”. Afirmção ampliada por Saviani (2007, p. 196), ao ressaltar que essa questão se convertia “[...] em objeto de regulamentação nos seus diversos níveis e modalidades, por parte do governo central”.

Diante desse contexto, do início do período republicano a 1947, podemos supor que as Reformas Educacionais de 1927, de 1933 e de 1947 tenham estabelecido as diretrizes para o ensino de Geografia na Escola Primária, com base nesses pressupostos. De acordo com Pereira (1999), essa perspectiva nacionalista influenciou a elaboração de livros didáticos de Geografia, dentre eles, os livros de Aroldo de Azevedo, entre 1930 e 1970, assim como os livros de Delgado de Carvalho, nas décadas de 1910 e 1930. Ambos monopolizaram o mercado editorial nessas épocas.

Em síntese, com o propósito de explicar a configuração dos conhecimentos escolares de Geografia, determinados pela Legislação Educacional do Piauí, nos períodos investigados, analisamos até aqui os conhecimentos, atitudes e valores que, possivelmente, podem ter assumido formas particulares na escola e na Geografia como matéria escolar. Com isso apresentamos algumas das trajetórias desta pesquisa com a identificação, classificação e organização dos objetivos ou finalidades atribuídas à Geografia, sendo que diferentes estágios destas finalidades estão em estreita correspondência uns aos outros, produzindo configurações originais.

Discutimos também o resultado da análise dos textos e discursos oficiais, programáticos, leis e decretos que fixaram os planos de estudos, os programas e os métodos a serem seguidos nas Escolas Primárias do Piauí, dados reveladores de tais finalidades em relação à Geografia como conhecimento escolar presente no currículo da Escola Primária piauiense no período em foco. Convém, portanto, salientar a importância do exame da legislação escolar, dos programas

curriculares e demais textos normativos e discursivos sobre as referidas finalidades, posto que se constituem como textos representativos de determinados agentes do poder educacional ao permitirem “[...] situar a participação do conjunto de agentes criadores desse conhecimento, e possibilitarem a apreensão do processo histórico articulado a contexto mais amplos” (BITENCOURT, 2003, p. 36).

É clara a finalidade do Ensino Primário quando se orienta a importância de primar, em todos os momentos, pelo sentimento de unidade nacional por meio das noções de patriotismo. Nesta perspectiva, o ensino dos conteúdos de Geografia deveria ser útil para fabricar a identidade nacional como um saber patriótico. Está clara também a finalidade do Ensino Primário à classe trabalhadora, sendo legalmente articulado às escolas de aprendizagem técnicos-profissionais para qualificar, minimamente a mão de obra. Para tanto, seria preciso aumentar a escolarização de massa. São ideias escolanovistas que reforçam o fortalecimento do nacionalismo patriótico diante das expectativas de melhoria das condições econômicas do País à época.

Uma das formas de apropriação dessa finalidade pode ser exemplificada por meio da fala de “Barãozinho”, personagem participante das entrevistas que realizamos e estudante da Escola Primária no período investigado. Ao perguntar a ele sobre a abordagem que deveria despertar o civismo nos jovens e a construção da nacionalidade, tivemos como resposta que, no tempo de Getúlio Vargas, tinha-se “[...] que cultivar o nacionalismo, mas de repente Getúlio Vargas saiu, e outras formações democrático-sociais, porque ficou em nosso coração o civismo da Escola Primária do “meu tempo”. Segundo Evangelista et al. (2010), a Geografia como matéria escolar tornava-se uma disciplina estratégica para inculcar cada vez mais na educação das crianças o sentimento patriótico, finalidade comum que podemos observar na definição das finalidades do ensino de Geografia em cada Reforma Educacional, de 1910 a 1947. Embora não tenhamos confirmado isso na prática escolar a partir da Geografia, posto que o ensino dessa matéria se limitava à descrição dos acidentes geográficos e à memorização de nomenclaturas de países, Estados e capitais.

Refletimos, dessa maneira, acerca das finalidades da Escola Primária piauiense e do ensino de Geografia, instituídas pela Legislação Educacional ao longo dos anos 1927 a 1961. A seguir, direcionamos a discussão para os conhecimentos geográficos que deveriam estar presentes na Educação Primária, por meio dos Programas de Ensino adotados como forma de atingir as finalidades supramencionadas.

3.2 As finalidades inscritas: os Programas de Ensino, o Currículo e os Modelos Pedagógicos

Compreendemos com Sanchez Gamboa (2010, p. 1) que “[...] um dos problemas mais significativos da formação e do exercício profissional se refere à separação entre o domínio de saberes e referências teóricas e a organização e realização das atividades próprias de cada profissão”. A relação entre a teoria e a prática é um aspecto que a tradição filosófica problematiza ao longo da sua história. Pensar dessa forma implica indagar acerca deste aspecto em relação ao ensino de Geografia atual, pano de fundo desta pesquisa, visto que é possível perceber, nesse contexto, os elementos do presente imbuídos de historicidade no que se refere à formação de professores, ao currículo das escolas e à cultura escolar.

Consideramos essa problematização relevante para a operação historiográfica que aqui propomos, posto que visa o entendimento da constituição e organização dos saberes e referências teóricas para o ensino de Geografia prescritos para a Escola Primária piauiense, bem como a organização e realização dos procedimentos operatórios utilizados na produção destes saberes no cotidiano escolar ao longo de sua história.

Isto posto, em consonância com o objetivo maior desta investigação que se constitui em analisar o caráter do ensino de Geografia prescrito para ser praticado nas Escolas Primárias do Piauí entre os anos de 1927 a 1961, optamos inicialmente, pela análise dos Programas de Ensino Primário adotados neste período. A partir de tais referenciais curriculares, entender os modelos pedagógicos e os conteúdos que eram propostos para os professores primários trabalharem a Geografia no período delimitado.

Dessa forma, compreender as estratégias⁸¹ de determinação de metodologias e de saberes, propostos ao professor primário dessa matéria escolar a partir das Reformas Educacionais postas em vigor à época. Período em que se intensificou a busca por renovações pedagógicas no que concerne aos métodos de ensino, destacando-se os diferentes modelos pedagógicos que estavam em circulação, dentre eles o *ensino tradicional*, o *Método Intuitivo e o ensino ativo*. Tais modelos pedagógicos foram mobilizados a cada Reforma Educacional para atender às finalidades colocadas para a escola.

Isto porque, a cada época, a escola se coloca a serviço de diferentes finalidades que dão a essa escola um caráter educativo. Já vimos que o conteúdo central da história de qualquer disciplina é, segundo Chervel (1990), a história dos conteúdos a serem ensinados, tendo como objetivo de estudo efetivar a relação entre as finalidades que originam cada disciplina e os

⁸¹ Conceito de Certeau (1998) referente às ações que visam disciplinar e regular o consumo cultural.

resultados concretos a que elas chegam. Assim, no estudo dessas finalidades, torna-se importante, segundo o referido autor, diferenciar *as finalidades inscritas das finalidades reais*.

As *finalidades inscritas* podem ser compreendidas como os ensinamentos prescritos, determinados por meio de textos oficiais programáticos, discursos ministeriais, leis, ordens, decretos, instruções, circulares, fixando o plano de estudos, os programas de ensino, os métodos. E as *finalidades reais* são aquelas que realmente se atingiram e assim, para acessá-las, será necessário percorrer a literatura produzida sobre o sistema educacional: “[...] relatórios de inspeção, projetos de reforma, artigos ou manuais de didática, prefácios de manuais, polêmicas diversas, relatórios de presidentes de bancas, debates parlamentares etc” (CHERVEL, 1990, p. 190-191).

Analisamos aqui os conhecimentos de Geografia do Curso Primário determinados pela Legislação Educacional do Piauí, para identificarmos como a Geografia se insere no currículo da Escola Primária como saber útil para ser ensinado nesta escola, contribuindo, assim, para que esta atinja as *finalidades inscritas*.

Inicialmente lembramos que a Educação Primária em 1927 ainda era regida pelo Decreto n. 434 de 19 de abril de 1910. Assim, observando-se o que reza o Art. 139 do referido regulamento, as lições sobre qualquer matéria deveriam estar “cingidas aos programas”, quer dizer, os conhecimentos a serem ensinados em quaisquer das matérias escolares do currículo deveriam estar em consonância com os Programas de Ensino adotados como referencial curricular da Escola Primária do Piauí.

Neste sentido, Souza (2000, p. 11-12) revela em Petitat (1994) que, “[...] na organização dos programas escolares, várias disciplinas, tais como Leitura, Escrita, História, Geografia, Economia, Direito, encontravam sua substância na própria realidade nacional”, não somente a Geografia. Ressalte-se que as orientações curriculares, presentes no Programa de Ensino adotado em 1928, estiveram vigentes até a Reforma de 1947, visto que a Reforma Educacional de 1921 manteve quase todas as ações implantadas em 1910, dando continuidade às ações administrativas e pedagógicas até os anos de 1930, quando foram elaboradas novas Reformas da Educação piauiense. Assim, as Reformas de 1931 e 1933 consolidaram o currículo proposto pela Reforma de 1910 por meio do Programa de Ensino Primário adotado em 1928 (MARTINS, 2009).

Segundo Martins (2009, p. 95), comparando-se o currículo determinado pelo Regimento de 1933 com o currículo proposto pelo Programa de Ensino adotado em 1928, “[...] não há grandes diferenças, as mesmas disciplinas prevalecem nos dois currículos, existindo apenas uma ampliação deste último em relação àquele”. O diferencial da Reforma de 1933 seria,

portanto, a incorporação explícita das ideias do Movimento dos Pioneiros da Escola Nova presentes no Manifesto de 1932. Tais ideias defendiam que a educação deveria possibilitar a participação na vida social, o currículo deveria ser integrado ao meio físico e às necessidades sociais, elementos justificados pela inclusão, na sua parte prática, da lição das coisas, de elementos da agricultura e pecuária (MARTINS, 2009, p. 96).

Na concepção da autora citada, ao analisar esta Reforma, a integração do currículo ao meio físico e às necessidades sociais era prescrita, “[...] não só na parte prática, mas principalmente através da parte cívica expressa nos conteúdos de História, Geografia, Noções de Educação Moral e Cívica [...]”; parte do currículo propagava o espírito do nacionalismo tão divulgado no governo de Getúlio Vargas (1930-1945), principalmente durante o Estado Novo (1937 a 1945).

Dessa forma, cumprir-se-ia a finalidade da Escola Primária determinada no Artigo 204 desta legislação, qual seja:

Art. 204 – A formação do sentimento cívico será feita, principalmente, por meio de explicações sumárias sobre a organização política do Brasil, do Piauí e seus municípios, e sobre o exercício dos direitos, prerrogativas e deveres do cidadão, fazendo-se referencia aos fatos culminantes da História Pátria, por ocasião de serem narrados, sobretudo aqueles que recapitulam o trabalho, o heroísmo e o amor da liberdade característicos da raça (PIAUI, 1933, p. 13).

Como é possível concluir, as finalidades da Escola Primária, determinadas pela Reforma de 1933, não diferem substancialmente daquelas finalidades presentes na Reforma de 1910, tanto que o Programa de Ensino que estabelecia o currículo do Ensino Primário do Piauí permanecia o mesmo. O que se percebe nas orientações do ensino nesta última reforma, como já afirmamos, são os princípios da Escola Nova quando se lê no Artigo 212 dessa legislação:

Art. 212 – As matérias ministradas no curso primário, não constituirão, por si mesmas, a finalidade do ensino, serão meios de estimular e coordenar a iniciativa das crianças, desenvolvendo-lhes o raciocínio e o julgamento, fortalecendo-lhes as convicções cívicas e alargando-lhes as possibilidades materiais, para lhes firmar, na luta pela vida a conduta moral e a disciplina do trabalho (PIAUI, 1933, p. 14).

Tais orientações estão em consonância com as ideias de Lourenço Filho, expoente maior das ideias escolanovistas no Brasil, quando lemos em sua obra “Introdução ao Estudo da Escola Nova”:

Dantes se ensinava por matérias, por séries de conhecimentos, entre si relacionados pela lógica do adulto. E tudo isso separadamente. A psicologia vem mostrando que tal ensino atenta contra leis gerais da atividade psicológica, contra a evolução genética, contra a ação coordenadora dos interesses naturais da criança. Ao invés de matérias, assim, separadas, propõe a psicologia que se ensine por séries de problemas, que globalizem os

conhecimentos que se querem ver produzidos (LOURENÇO FILHO, 1930, p. 46).

Tais pressupostos impõem uma metodologia ativa ao valorizar a atividade do aluno na produção de conhecimentos baseado na solução de problemas. No entanto, levando em conta o velho Programa de Ensino adotado, continuavam em vigor as prescrições curriculares e metodológicas ligadas ao Método Intuitivo de Pestalozzi que tem como base a “lição das coisas”, caracterizada “[...] por oferecer dados sensíveis à observação, indo do particular ao geral, do concreto experienciado ao racional, chegando por esse caminho aos conceitos abstratos” (ZANATTA, 2005, p. 171). Por outro lado, conforme os pressupostos escolanovistas, evidentes no artigo 212 da Reforma de 1933, acima destacado, o ensino deveria estar centrado no interesse do aluno e a aquisição do conhecimento deveria ter na experiência o seu ponto de partida. Como se posiciona Lourenço Filho, anteriormente referenciado, ao destacar a proposta da Psicologia para que se ensine por séries de problemas, que globalizem os conhecimentos que se querem ver produzidos.

Ou seja, o objeto considerado “[...] como ponto de partida das ideias foi substituído pelo problema, isto é, o conhecimento resultava da indagação geradora da reflexão que partia da experiência do aluno” (SOUZA, 2013, p. 6), apesar de continuar em vigor as prescrições curriculares e metodológicas ligadas ao Método Intuitivo tendo como base a “lição das coisas”. O ensino das “lições das coisas” deveria ser feito sempre com o objeto à vista, e nas mãos das crianças, ou, na impossibilidade de obtê-lo, à vista da estampa que o represente. A exemplo disso, citamos “Barãozinho”, posto que, em entrevista a ele, indagamos sobre como era o ensino de Geografia à época em que fizera o Curso Primário na década de 1930:

Para aprimorar a escrita usávamos o caderno de caligrafia. Todo dia havia dissertação. Tudo por meio de imagens colocadas para despertar o aluno para o estudo [...] pois para aprender tem que colocar na frente do aluno o quadro histórico, geográfico e apresentar: – Olhe aí as capitais do Brasil – rumbora dissertar. As regiões Norte: Amazonas, Pará, os territórios [...] (BARÃOZINHO, 2017, p. 11).

Perguntamos a “Barãozinho” sobre os métodos de ensino utilizados na sua época de estudante da Escola Primária, se Tradicional, Intuitivo ou eram utilizadas as orientações da Escola Nova. Segundo nosso personagem o método predominante era o Tradicional, “[...] mas o intuitivo a gente levou, se você não tivesse intuição como é que você podia desdobrar o ensino?” (BARÃOZINHO, 2017). Sobre o Método Tradicional de ensino destacou:

Existia esse método e vou dizer como era feito: era ao método da pergunta e da resposta. Por exemplo: História do Brasil: – Quem descobriu o Brasil?

– R. Pedro Álvares Cabral.

Pronto! Você metia isso na cabeça do aluno.

Mas se você fizesse a pergunta assim:

– O Brasil foi descoberto por quem?

O aluno titubeava, porque ele decorou até a pergunta. De maneira tal que se você intrometer outra palavra aí ele se perde.

Esse era o método catequético,⁸² da pergunta e da resposta (BARÃOZINHO, 2017, p. 13).

Ao mencionar que o ensino pelo Método Intuitivo era indispensável para desdobrar o ensino, inferimos que Barãozinho se referia às etapas que esse método propunha, especialmente no ensino de Geografia, iniciando pela observação direta dos elementos da paisagem, a percepção deles e a sua localização no espaço, as formas, os cheiros, as cores, bem como nas dissertações que deveria escrever a partir da observação de imagens presentes em quadros históricos e geográficos (talvez mapas, imagens com os acidentes geográficos etc.) que tinham como suporte um cavalete.

Para o entendimento das mudanças e permanências no que se refere às finalidades e ao currículo prescrito em cada reforma educacional, temos examinado alguns trabalhos historiográficos no campo da Educação e da Geografia Escolar, visando compreender a natureza e as finalidades dos conteúdos selecionados e as orientações metodológicas presentes nos Programas de Ensino investigados. Dessa forma, a análise desses programas não se limita apenas à apresentação dos conteúdos geográficos, mas abrange também o estudo dos diferentes procedimentos indicados como metodologias de ensino e dos modelos pedagógicos que seguiam, bem como do processo de produção, circulação e apropriação das ideias veiculadas por meio desses referenciais curriculares.

Destacamos aqui os modelos pedagógicos norteadores da produção dos Programas de Ensino adotados entre os anos de 1927 e 1961, no Piauí, e sua análise, considerando-se que esta documentação normativa e curricular se constitui como privilegiada para a leitura dos saberes produzidos na escola, abordando-se dessa forma os conteúdos de Geografia considerados úteis para serem ensinados no período de implantação desses programas, além das questões sobre *como ensinar* os conteúdos geográficos.

Sabemos que o caráter da Geografia que investigamos como saber presente nas prescrições curriculares e metodológicas do Ensino Primário do Piauí tem como ponto de

⁸² Neste caso, o Mestre ocupava a posição de um sábio que questionava seu discípulo sobre o significado dos conceitos geográficos. Essa forma de aprendizagem foi conhecida como método dialogístico ou de catequese, característica da Geografia escolar clássica e tradicional (BRAZIL, 1856; SOUSA NETO, 1997; ALBUQUERQUE, 2010).

partida o Programa de Ensino implantado pelo reformador da escola parnaibana, o professor paulista Luis Galhanone. Este foi um importante Programa do Ensino Primário do Piauí, organizado com orientações curriculares e metodológicas que serviram de referência para a Educação Primária do Estado, vigorando até a Reforma Educacional de 1947, mais precisamente até 1950, quando fora adotado oficialmente um novo Programa de Ensino. Tendo em vista a importância do referido programa para a modernização do Ensino Primário do Piauí, adotado em 1928 nas escolas estaduais, analisamos aqui por diante as orientações curriculares e metodológicas nele prescritas para a educação geográfica das crianças da Escola Primária deste Estado.

3.3 O Ensino de Geografia prescrito para a Escola Primária piauiense (1927 a 1950)

Na transição do século XIX para o século XX, período de instalação do Regime Republicano, o ensino de Geografia, em nível nacional, passava por modificações, acompanhando uma onda modernista em expansão com uma investida intelectual na remodelação dos ideais teóricos, tendo como referência os ideais escolanovistas “[...] favoráveis a uma relação mais democrática na relação professor-aluno, considerando o interesse da criança, e a adoção de novas alternativas curriculares metodológicas” (EVANGELISTA et al., 2010, p. 15).

As reformas do sistema educacional brasileiro, implantadas no período em estudo, influenciaram o ensino de Geografia à época, dentre elas a Reforma Francisco de Campos, implantada em 1931, que ia ao encontro dos interesses escolanovistas. “Na Geografia, preconizava-se a introdução dos princípios norteadores da corrente moderna, segundo os moldes europeus, por intermédio de um ensino dinâmico que levasse em conta a vida do aluno e a sua experiência cotidiana” (EVANGELISTA et al., 2010, p. 16). Por sua vez, Sousa e Pezzato (2009) fazem referência ao impacto dessa reforma sobre o ensino de Geografia a partir da criação de salas-ambientes, possibilidade que enriqueceu o ensino da disciplina, visto que os alunos poderiam ter contato direto com os mapas, rochas e quadros referentes ao assunto, o que exemplifica as preocupações didáticas naquele período.

Procuramos investigar, portanto, de que maneira tais orientações pedagógicas se refletiram como prescrições e práticas metodológicas para a Geografia, que deveria ser ensinada nos grupos escolares do Piauí, visto que não encontramos na literatura acadêmica estudos que contemplassem a explicação dessa realidade escolar em nosso Estado, salvo sinalizações dos

modelos pedagógicos que orientavam o ensino prescrito a partir das Reformas Educacionais implementadas entre os anos de 1910 a 1947.

A análise do Programa de Ensino adotado em 1928 nos levou a concluir que nele o método adotado na orientação do ensino era o Método Intuitivo, conforme definimos anteriormente. Trata-se de um método capaz de “[...] tornar amável e atraente o ambiente escolar [...] animado e conforme à realidade psychica do processo de percepção” (PIAUÍ, 1927), segundo a Diretoria da Instrução Pública do Piauí à época. Tendo em vista essa análise, apresentamos, a seguir, nos Quadros 8, 9, 10 e 11, um recorte do referido programa escolar destacando as prescrições curriculares e metodológicas para o ensino de Geografia nas Escolas Primárias do Piauí, do 1º ao 4º Ano.

Quadro 8 - Programa do Ensino Primário - 1º Ano - Diretoria da Instrução Pública: 1927

PROGRAMA DO ENSINO PRIMÁRIO – 1º ANO - DIRETORIA DA INSTRUÇÃO PÚBLICA: 1927	
GEOGRAFIA	
PRIMEIRO ANNO	
<i>Indicações</i>	<i>Programa</i>
<p>As primeiras lições de geografia devem ser dadas em colóquios com as crianças, de maneira que todas possam descrever a posição relativa dos objetos da sala de aula e do edificio escolar, do bairro etc.</p> <p>Para determinar os pontos cardeais, o professor ensinará que em nosso hemisfério, ao meio dia em ponto, a nossa sombra é dirigida para o Sul. Por este ponto os alunos determinarão os outros.</p> <p>Dadas essas noções, o professor pôde passar à parte descriptiva, adoptando sempre em suas lições a forma dialogada.</p> <p>Para o estudo dos accidentes geographicos, aproveitará, quando fôr possível, accidentes naturaes vistos da escola ou em passeios com a classe. Os mapas de termos geográficos e o taboleiro de areia servirão para fixar as noções adquiridas. Na falta do taboleiro, uma lousa e um punhado de areia molhada prestarão o mesmo auxilio.</p> <p>O conhecimento do quadrante solar, instrumento primitivo e de contrucção facilima, em que se mede o tempo pelo movimento da sombra que uma varinha, iluminada pelo Sol, projecta sobre uma superficie plana, será de utilidade na roça, onde os relógios são escassos. (Regulando-se pelo instrumento rudimentar, por ele mesmo construído, o alumno não mais chegará tarde à escola)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Palestra com os alunos sobre a posição relativa dos objetos da sala de aula. As partes da carteira e sua situação relativamente às carteiras mais próximas. 2) Observação do local da classe em relação ao prédio escolar. Situação da escola na rua e da rua no bairro. Nomes das ruas. Descrição do caminho que cada alumno percorre ao dirigir-se á escola. 3) Os pontos cardeais, não aprendidos de cór, mas procurados praticamente no pateo e nos passeios, de acordo com a posição do Sol e a posição da sombra. 4) Exercício de orientação: aplicação dos pontos cardeaes ao estudo feito sobre os objetos, edificios, ruas etc. 5) Medida de tempo: dia, semana, mez e anno. O relógio. Conhecimento das horas pela altura do Sol. O quadrante solar. 6) Exercicico de observação: as estações e os principaes fenômenos atmosféricos (chuva, nuvem, neblina, geada etc.) 7) Explicação dos primeiros termos geográficos (montanhas, rios, mares, golfos, ilhas, estreitos etc. partindo sempre de objetos vistos pelos alunos e procedendo por analogia. 8) Representação, em massa plástica, ou no taboleiro de areia, ou no pateo do recreio, dos accidentes geográficos aprendidos. 9) Conversa sobre a localidade. Nome dos acidentes geográficos que podem ser observados da escola. Os meios de transportes do lugar. Nomes dos povoados próximos, conhecidos dos alunos. 10) Descrições de viagens e de gravuras que representem aspectos característicos da vida em diferentes regiões do Globo (Narrações de historioas semelhantes ás de Robison Crosué).

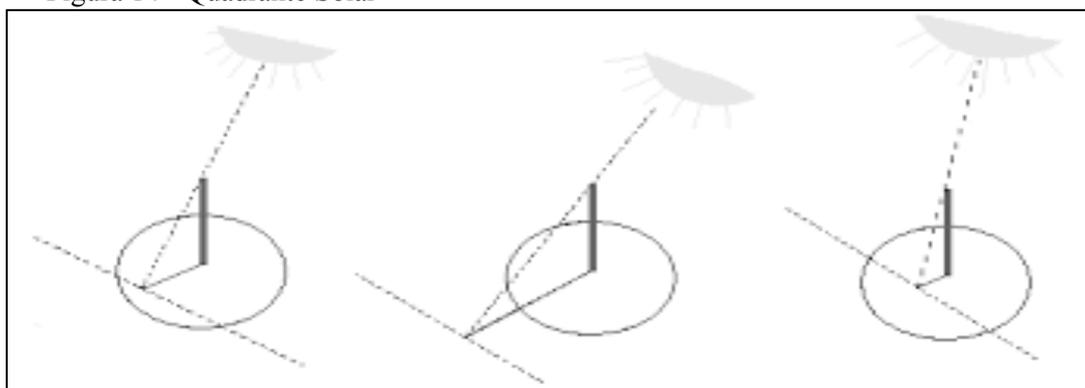
Fonte: Quadro elaborado pela autora.

*PIAUÍ. Diretoria da Instrução Pública. **Programa do ensino primário**. Teresina: Typ. do Piauhy, 1927.

Como prescrito para o 1º Ano (Quadro 8), o ensino de Geografia deveria iniciar por meio de palestras com os alunos e a observação direta dos espaços vivenciados, desde os objetos presentes na sala de aula, a posição relativa entre eles, à observação do prédio da escola em relação à rua e ao bairro; observação de percursos como o caminho de casa à escola, das características das estações, buscando perceber a transformação da paisagem durante o ano, destacando-se, dessa forma, os fenômenos atmosféricos, como chuvas, nuvens, neblina, geada etc. Além da observação de acidentes geográficos que pudessem ser observados da escola ou em “quadros” que ilustrassem aspectos da paisagem.

Ademais, a percepção desses elementos espaciais poderia ser representada por meio de modelação em massa plástica ou no “tabuleiro de areia”,⁸³ ou mesmo no pátio do recreio. Um exercício de observação direta que leva ao princípio da representação para uso das noções fundamentais da Geografia por meio do desenho, pelo colorido, pela modelagem. Após o reconhecimento dos elementos básicos dos fenômenos geográficos, o aluno estaria em condições de “provocar” esses fenômenos elementares no tabuleiro de areia (CARVALHO, 1925, p. 61). A aprendizagem relativa à medição do tempo seria possibilitada pelo conhecimento do quadrante solar, instrumento primitivo e de construção fácil, em que se mede o tempo pelo movimento da sombra, que uma varinha, iluminada pelo Sol, projeta sobre uma superfície plana (Figura 13). Foi com o auxílio desse instrumento simples de medir as horas, também conhecido entre nós como “relógio de sol”, que o homem primitivo passou também a se orientar no espaço e, através dele, descobriu o Norte geográfico.

Figura 14 - Quadrante Solar



Fonte: Acervodigital.unesp.br.

⁸³ Segundo Cavalcanti (2010, p. 37), a Caixa de Areia é uma caixa cujas dimensões aproximadas são de 75 cm de comprimento, 50 cm de largura com 7 cm de altura, preenchida com areia até a metade. Para a construção de um cenário, utilizam-se miniaturas variadas: objetos representando a natureza, carros, animais, bonecos e utensílios domésticos, entre outros, que auxiliam na representatividade desse cenário. Ammann (2004, p. 48) constatou “que a caixa de areia exerce grande poder de atração sobre crianças e adultos, pois eles têm necessidade humana profunda de dar forma e representar o seu mundo. Também sentem que esse fazer é criativo, lhes faz bem e tem propriedades curativas”.

Além disso, para ampliar a escala de observação dos fenômenos geográficos que não poderiam ser percebidos pela observação direta deles, recomendava-se a leitura de narrativas de viagem e de gravuras que representassem aspectos característicos da vida em diferentes regiões do Globo. Como sugestão, o programa apresenta a leitura de narrativas como as “Aventuras de Robson Crusóé”, por exemplo. Destacamos, a seguir, trechos desta narrativa como forma de justificar esse recurso didático no ensino-aprendizagem dos conteúdos geográficos, conforme sugestão em análise:

A viagem seria por mar [...] Mal nos afastamos começou um temporal [...] No dia seguinte o tempo melhorou e o sol nasceu radiante. [...] Pretendia navegar pelas costas do Senegal [...] temia aportar em terras desconhecidas... topar animais selvagens que viviam nas costas da África. [...] Estava eu numa ilha ou num continente? Seria terra povoada por homens cristãos, ou por selvagens [...]? Resolvi confirmar minha posição [...] subi numa colina. Ao chegar ao cume percebi minha situação: estava numa ilha, sem terra alguma à vista, a não ser duas outras ilhas menores, a umas três léguas a oeste e uns recifes a grande distância. [...] Segui o riacho que desembocava perto da minha tenda e conforme fui adentrando a ilha, surpreendi-me em descobrir um vale em que a mata escasseava [...] tinha agora boa noção de como as estações secas e chuvosas se sucediam naquelas paisagens tropicais. [...] era agora comandante de um belo navio [...]e sua rota passaria pelo Brasil, Índias orientais e China. [...] Navegamos durante alguns dias até desembarcarmos os náufragos na costa do Canadá, de onde poderiam voltar em algum navio para a França (KUPSTAS, 2003, p. 11).

Os trechos dessa narrativa possibilitam o trabalho dos conteúdos geográficos no que se refere aos aspectos climáticos, acidentes geográficos, hidrografia, estações do ano, o reconhecimento dos diferentes países do planeta etc.

Tais indicações metodológicas reafirmam o uso do Método Intuitivo pelo estudo das lições de coisas ao se considerar a educação dos sentidos, desenvolvendo-se em etapas, como colocar, inicialmente, um objeto concreto aos olhos do aluno, a fim de levá-lo a uma ideia abstrata; fazer ver, tocar e discernir as qualidades de certos objetos por meio dos cinco sentidos (VALDEMARIM, 2014, p. 163).

Os conteúdos de Geografia a serem ensinados no 1º Ano estavam, portanto, relacionados à posição relativa dos objetos da sala de aula, da sala de aula em relação à escola, da escola em relação à rua e ao bairro, ao caminho de casa à escola, aos pontos cardeais, medidas de tempo, estações do ano, fenômenos atmosféricos, acidentes geográficos e meios de transporte. Tais conhecimentos são relativos ao princípio de localização do raciocínio geográfico que levam à compreensão da posição particular de um determinado objeto na superfície terrestre. A localização pode ser absoluta (definida por um sistema de coordenadas geográficas) ou relativa (expressa por meio de relações espaciais topológicas ou por interações espaciais).

Segundo Delgado de Carvalho (1925, p. 51), ao interpretar o Programa Primário da “Diretoria Geral da Instrução Pública” do Distrito Federal, o intuito das “palestras” iniciais sobre o assunto da aula seria tranquilizar o aluno no que diz respeito à Geografia. Mas sem a preocupação de dar-lhe uma definição, posto que este seria um serviço “prestado pelo método concêntrico o de só definir os objetos quando já são conhecidos os elementos que o compõem”. Isso demonstra, segundo o autor, que, ao se realizar esse estudo na “aula de Geografia”, o aluno passa a compreender que a Geografia “já é coisa familiar, é apenas um nome dado a coisa que já conhece”.

Quanto à orientação da aprendizagem da medição do tempo, possibilitada pelo conhecimento do quadrante solar ou “relógio do sol” constante no programa de ensino em análise, deve encontrar justificativa na afirmação de Delgado de Carvalho (1925, p. 51), ao ressaltar que “o sol é fator vital que condiciona tudo em geografia”. Em relação às orientações relativas à observação de percursos, como o caminho de casa à escola, o autor supracitado explica que esta atividade se constitui na geografia prática do pequeno viajante que é o aluno. Deveria o professor insistir “[...] com proveito sobre esta noção simples de viajante, de viagem, de viajar de um ponto a outro”. Assim o princípio geográfico da “localização” se daria por meio de processos simples de orientação como os que foram descritos anteriormente.

Em relação ao 2º Ano, como é possível observar no Quadro 9, o Programa de Ensino prescrevia – por meio de atividades cartográficas como as representações dos espaços estudados que podiam ser feitas no “tabuleiro de areia” e por meio de um mapa denominado “Iniciação Geográfica” – o estudo dos acidentes geográficos. Dessa forma, a partir desse estudo o aluno deveria aprender a esboçar mapas e as convenções cartográficas; a representação da sala de aula, do prédio escolar e a localizar os pontos cardeais. Prescrevia o estudo da planta da cidade em que estivesse situada a escola, procurando destacar o contorno da zona urbana e a localização dos principais bairros da cidade. Ampliando a escala de abordagem espacial, a representação cartográfica do espaço vivido pelos alunos indicava o traçado do mapa do Estado do Piauí limitando-se ao desenho de sua configuração perimétrica, ou seja, os seus contornos limítrofes, a localização da capital e da cidade em que se achava a escola.

Quadro 9 - Programa do Ensino Primário - 2º Ano - Diretoria da Instrução Pública - 1927

PROGRAMA DO ENSINO PRIMÁRIO - 2º ANO - DIRETORIA DA INSTRUÇÃO PÚBLICA: 1927	
GEOGRAFIA	
SEGUNDO ANNO	
<i>Indicações</i>	<i>Programa</i>
<p>- O traçado das plantas da escola e de seus arredores será evidentemente feito sem escala e copiando a mão livre pelos alunos.</p> <p>- O professor terá o maior cuidado para que os alunos não confundam a orientação real pela orientação convencional, representada nos mapas, e não commettam, por isso, certos erros muito comuns, taes como o de suporem que as expressões em cima, em baixo, á direita e á esquerda, usadas para designar os pontos em que nos mapas ficam o Norte, Sul, Leste e Oeste, são relativas aos indivíduos, de modo que o Norte fica em cima da cabeça e o sul em baixo dos pés.</p> <p>- Si o professor desenhar, num quadro colocado em posição horizontal, uma das cartas de modo que o norte se volte para a sua borda superior e o suspende-lo depois, o alumno perceberá perfeitamente por que, no mappa, o norte fica em cima, leste para a direita etc.</p> <p>- Essas representações de superficies gradativamente maiores, exigindo, de cada vez, um desenho menor, explicam ao alumno a necessidade de reduzir as dimensões das partes da planta, para que caiba no mesmo quadro.</p> <p>- Bem conhecida a planta da cidade local e a significação dos signaes e cores convencionaes, utilizados pela cartografia, o docente traçará as estradas de ferro e também as de rodagem que ligam essas cidades ás outras vizinhas e á Capital. Assim, alargando aos poucos o horizonte do alumno, com um pequeno esforço de imaginação, saberá logo entender e interpretar o mappa do Estado.</p> <p>- Depois que as crianças tenham a noção da existência de grandes extensões de terras (montanhas, vales, planícies, cidades, paizes) e de aguas (rios, lagos, mares), para que adquiram a compreensão dom que seja o nosso planeta, a professora ensinará que a reunião de tudo isso é que se chama Terra, e por meios intuitivos, por exemplo, com o auxilio de um pião e uma bola, explicará os principaes movimentos da Terra, a successão dos dias e das noites etc.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Conhecimento mais completa das denominações dadas ás terras e ás aguas. (Estudo feito á vista de accidentes naturaes e com auxilio do taboleiro de areia e do mappa panorâmico denominado “Iniciação Geographica”). 2) Esboço dos accidentes conhecidos, para que aprendam os signaes convencionaes usados na cartografia. 3) Representação reduzida do quadro negro, da sal de aula e do prédio escolar. Assinalar nessas cartas os pontos cardeais. 4) Estudo da planta da cidade, em que está situada a escola. Posição dos seus arrebaldes. (esboço aproximado dessa planta, desenhando apenas o contorno da zona urbana e localizando os bairros principaes e os estabelecimentos mais importantes). 5) Traçado do mappa do Estado do Piauhy, limitando-se ao desenho de sua configuração perimétrica. Seus limites, Localização da capital e da cidade em que se acha a escola. 6) Explicação de viagens que os alunos tenham feito, referindo-se ás cidades que conhecem e ás vias de comunicação que há entre ellas e que as ligaam a Capital. 7) Descrição das belezas nattuaraes do Estado (mostrar aos alunos as excelentes fotogravuras contidas nas publicações da Commissão Geographica e Geologica). 8) Generadidades sobre fenômenos atmosphesricos. Sua influencia sobre a lavoura local. 9) Ideia geral da Terra como astro. Sua fôrma e movimentos. 10) Observações sobre o Sol, a Lua e as estrellas.

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

* PIAUÍ. Diretoria da Instrução Pública. **Programa do ensino primário**. Teresina: Typ. do Piauhy, 1927.

Teoricamente, essa orientação está de acordo com o que orienta Delgado de Carvalho (1925), ao examinar o já referido Programa Primário da Diretoria Geral da Instrução Pública

do Distrito Federal. O autor ressalta que ao trabalhar com as primeiras ideias de orientação, ou seja, a posição dos objetos na sala de aula, o aluno deverá compreender que estarão aperfeiçoando os métodos que eles já conhecem para reconhecer essa posição. Assim, questiona: – Ao sair da escola como o aluno se orienta? Para Carvalho (1925, p. 52), o aluno deve ser persuadido a reconhecer a utilidade imediata que existe em poder explicar verbalmente ao amigo onde se acha a sua casa. Se este aluno tiver esboçado “gestos indicadores, convém levá-lo a explicar estes gestos, geograficamente, se for preciso. Talvez resulte disto a criação espontânea, na invenção de um esboço gráfico, de um primeiro mapa”.

Outros conhecimentos são prescritos para a aprendizagem da Geografia no 2º Ano como as vias de comunicação entre as cidades e aquelas que as ligam à Capital, como estradas de ferro e rodagens; a descrição das belezas naturais do Estado; o estudo dos fenômenos atmosféricos e sua influência sobre a lavoura local; o Planeta Terra como astro e a observação sobre o Sol, a Lua e as estrelas. O desenvolvimento das noções das grandes extensões de terra que formam o relevo dos continentes e das águas (rios, lagos e mares), em conjunto, auxilia a compreender o que é o Planeta Terra. A partir daí, com o auxílio de um pião ou de uma bola, há a explicação dos movimentos da Terra. Meios intuitivos de explicar esse assunto.

Diante do exposto, podemos observar que os conteúdos de Geografia prescritos para serem ensinados no 2º Ano estavam relacionados à iniciação cartográfica, destacando-se a representação da sala de aula, da escola, da cidade, do Estado do Piauí, com seus limites, vias de comunicação entre as cidades como estradas de ferro e rodagens, as belezas naturais do Estado. Além do estudo dos fenômenos atmosféricos, da Terra como astro, sua forma, continentes, relevo, águas e os seus principais movimentos.

Demonstrando uma defesa do Método Intuitivo, ao analisar o Programa Primário do Distrito Federal, Delgado de Carvalho (1925, p. 59) chama a atenção: “Como bem sabem os professores primários, o moderno método de ensino consiste, essencialmente, na explicação de cada coisa e, sempre que é possível, na vista desta coisa”. Além disso, pelo exposto até aqui, as prescrições contidas no Programa de Ensino Primário adotado por Galhanone, em 1927, demonstra a utilização de um método de ensino desenvolvido por meio dos círculos concêntricos que, segundo Delgado de Carvalho (1925, p. 47), representam “graus sucessivos de força e complexidade, alargando pouco a pouco o horizonte para passar sempre do conhecido ao desconhecido”. Para o autor, tratava-se de um método que parecia ter definitivamente vingado nas escolas mais adiantadas do País à época.

Quadro 10 - Programa do Ensino Primário – 3º Ano – Diretoria da Instrução Pública: 1927

PROGRAMA DO ENSINO PRIMÁRIO - 3º ANO - DIRETORIA DA INSTRUÇÃO PÚBLICA: 1927	
GEOGRAFIA	
TERCEIRO ANNO	
<i>Indicações</i>	<i>Programa</i>
<p>- Depois do estudo minucioso do município, o professor tratará da chorographia do estado do Piauhy, procurando dar ideias justas sobre o relevo do terreno, aspecto geral, natureza do solo, clima, producções. Acidentes physicos etc.</p> <p>- Considerando que conhecer geografia não é saber de cór os nomes dos diversos lugares e accidentes, mas conhecê-lhes bem a fôrma e a posição relativa, deverá o professor multiplicar os trabalhos cartográficos e sendo possível, fazer na área do recreio ou no pavilhão, em barro ou areia, o contorno e o relevo de nosso Estado.</p> <p>- Seria conveniente que cada lição se concretizasse num mappa, executado todavia, sem preocupação de detalhes e de perfeição de desenho. O que importa é que o alumno aprenda a traçar de memoria, tanto no papel, como no quadro, a forma aproximada da região que estuda.</p> <p>- Proscrever-se-á. Portanto, como inútil e até prejudicial (porque faz perder um tempo precioso), os desenhos artisticos de mappas e os traçados de quadrículos, de diagramas complicados e de outros systemas de linhas auxiliares de construção. Os mapas serão feitos a mão livre, procurando o alumno apanhar a forma característica do contorno.</p> <p>- Quando o mestre não fôr hábil no desenho e desejar poupar tempo e esforço, poderá copiar, em papel transparente, de uma boa carta do Estado a linha divisória e alguns rios e cidades (para servirem de ponto de reparo) e, transportando esse desenho para o quadro, cobri-lo-á com tinta esmalte, para que os seus traços se não apaguem. Dentro desse esboço, facilmente localizará outros rios e cidades, as montanhas e os demais accidentes geográficos.</p> <p>- Também amenizam esse ensino as cartas mudas para uso do alumno, as quaes, deixando de lado a preocupação do desenho de mapas, permitam que a criança, num traçado correcto, resuma a explicação oral do professor.</p> <p>- Para fixar e dar aplicação aos conhecimentos adquiridos, o mestre deverá idealizar viagens, fazendo que os alunos descrevam aquellas que por ventura tenham realizado. Nessas descrições, aproveitará as oportunidades que se apresentarem para dar ensinamentos sobre as localidades que forem referidas, aludindo igualmente aos factos históricos que a ellas se liguem.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Contorno do município da escola, localizando os bairros, os districtos de paz e as estradas. Populçaõ do município. Accidentes gráficos locais. 2) Productos naturaes, commercio e indústria do município. Mercados locais. Suas relações commerciaes com a Capital e com os municípios limitrofes. 3) O Estado do Piauhy: limites, aspectos e clima, (Traçado da carta do Estado, localizando o município escolar). 4) O litoral: portos, ilhas, pontas e pharóes. Utilidades e importância dos portos. Estações balnearias. (Traçado da linha da costa). 5) Montanhas, rios e lagos. Cachoeiras e curiosidades notáveis. Rios percorridos pelos bandeirantes. 6) Organização administrativa, superficie, população, producções, commercio e indústria do Estado. Instrucção publica. (Localização no mappa das zonas das principaes produções). 7) Ligeira descrições de algumas cidades importantes, ilustrando essas lições com postaes e estampas de vistas de cidades, monumentos etc. 8) Vias de comunicação; estradas de ferro e de rodagem; navegação fluvial e maritima. 9) Como revisão, viagens simuladas pelas estradas, rios e portos do Estado. 10) O Brasil: suas fronteiras; paizes confinantes. Divisão politica: estados e capitães. <p>Noções sobre o systema planetário. As phases da Lua. Eclipses.</p>

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

*PIAUI. Diretoria da Instrução Pública. **Programa do ensino primário**. Teresina: Typ. do Piauhy, 1927.

No 3º Ano, conforme observamos no Quadro 10, as prescrições destinadas ao ensino da Geografia determinavam os trabalhos cartográficos na representação do município, da *chorographia* do Estado do Piauí, destacando-se o relevo, suas formas e posição relativa, a

natureza do solo, o clima, produções, acidentes físicos etc. A aprendizagem desses conteúdos deveria se concretizar não pela memorização dos nomes dos diversos lugares e acidentes geográficos, mas por meio das representações cartográficas, como no desenho do mapa do Piauí, e por meio da modelagem em areia ou barro, recorrendo-se, assim, aos aspectos intuitivos e aos métodos ativos.

Assim como orienta Odilon Nunes em seu livro “O Piauí na História”, ao final da primeira lição, “que o professor deveria mostrar aos alunos as fronteiras do Piauí, nos seus contornos, fazendo salientar as linhas divisórias, rios, montanhas etc.”, o Programa do 3º Ano também indica a conveniência de que cada lição se concretizasse em um mapa, sem necessária perfeição de detalhes, mas para que o aluno aprendesse a traçar de memória a forma aproximada da região que estuda, nesse caso, o Piauí. Assim, dentro do esboço ficaria mais fácil localizar os rios, as cidades, as montanhas e os demais acidentes geográficos. Além disso, prescreve a idealização de viagens realizadas pelos alunos, a fim de abordar ensinamentos sobre localidades nas atividades de descrição dessas viagens. Dessa maneira, poderia fixar e aplicar os ensinamentos adquiridos. Neste sentido, a aprendizagem não se resumiria ao conteúdo geográfico, mas à aplicação prática desses conteúdos na vida do aluno em sua relação espacial.

Diante dessas orientações metodológicas, os conteúdos prescritos para o ensino de Geografia no 3º Ano destacavam o estudo do município e a localização dos bairros, os distritos de paz, população e acidentes geográficos locais; os produtos naturais, comércio e indústria do município; o Estado do Piauí: limites, aspectos e clima; o litoral: portos, ilhas, pontas e faróis; montanha, rios e lagos, cachoeiras e rios notáveis (rios percorridos pelos bandeirantes); organização administrativa, superfície, população, produções, comércio e indústria do Estado e instrução pública; vias de comunicação: estradas de ferro e de rodagem, navegação fluvial e marítima; o Brasil: suas fronteiras, e sua divisão política e noções sobre o sistema planetário; fases da Lua e eclipse. Conteúdo vasto para ser trabalhado na perspectiva pedagógica prescrita para o 3º Ano.

A metodologia, anteriormente descrita, também evidencia a perspectiva de ensino “pelos círculos concêntricos na qual a criança deve galgar relações que partem de uma escala micro (escola, rua, bairro, cidade), para uma escala macro (Estado, País, Continente, Mundo), como se a realidade fosse engendrada por etapismos escalares crescentes [...]” (ALVES, 2015, p. 283), da mesma forma como ressalta Delgado de Carvalho, em sua obra *Metodologia do Ensino Geográfico*, publicada em 1925, como já mencionamos. Na realidade, segundo Callai (2005, p. 230), “[...] esse procedimento constitui mais um problema do que uma solução, pois

o mundo é extremamente complexo e, em sua dinamicidade, não acolhe os sujeitos em círculos que ampliam sucessivamente do mais próximo para o mais distante” (CALLAI, 2005, p. 230).

A partir disso, perguntamos: – Até que ponto o Método Intuitivo permitia o estudo da referida abordagem, considerando, além desta perspectiva, encaminhada de forma linear, a possibilidade de uma leitura dinâmica entre os demais níveis do círculo, podendo assim relacionar aspectos do espaço geográfico em uma relação global, ou seja, observando-se fenômenos que ocorrem na escala local, mas que repercutem e são semelhantes em outras partes do mundo? Relação bastante complexa que exige dos professores de Geografia o conhecimento aprofundado da abordagem geográfica, para ensinar nessa perspectiva a alunos do nível Primário, em um período no qual ainda não se tinha acesso aos recursos tecnológicos nem a outros veículos de comunicação.

Dessa maneira, acreditamos que a utilização dessa abordagem metodológica não esteja explícita nas indicações do Programa de Ensino em análise, por questões relativas ao tempo histórico em que este foi produzido. Isto porque tal abordagem deve partir da realidade do aluno que chega à escola com o desejo de conhecer o mundo em que vive. Um mundo curioso que hoje é produzido na TV, na Internet, no Jornal, Rádio, na leitura de diversos livros infantis, os quais se apresentam cotidianamente nas relações da criança com o meio em que vive. Entretanto, na temporalidade em que esses Programas de Ensino foram elaborados, a falta de acesso a alguns desses recursos impossibilitava ensinar, considerando-se essas importantes abordagens de leitura do espaço.

Na organização curricular do 3º Ano, percebemos que há uma seleção de conteúdos bastante numerosa, apresentando-se um caráter enciclopédico. Resta saber se o ensino de tais conteúdos foi realmente colocado em prática para que a criança aprendesse, por meio deles, a realizar a leitura e a representação do espaço vivido pela complexidade da análise espacial e dos fenômenos geográficos. – Estariam os professores capacitados para ensinar Geografia a partir dessa prescrição?

Já no ensino de Geografia prescrito para o 4º Ano, como se pode perceber no Quadro 11, amplia-se a escala de abordagem espacial, considerando-se um breve estudo do Planeta Terra, mas considerada em seu conjunto. O que deveria ser esclarecido com o auxílio do globo geográfico e do mapa-múndi para que os alunos tivessem uma concepção da forma e da situação relativa dos continentes. No entanto, o foco deveria ser na descrição da América do Sul, continente no qual está situado o País no qual vivemos, o Brasil. Destaca-se como interessante no estudo o relevo desse continente, constituído pela Cordilheira dos Andes, os sistemas fluviais, suas vastas planícies, a diversidade de seus climas, do rápido desenvolvimento de suas

capitais, da locação pitoresca de algumas cidades andinas etc. Só então se partiria para o estudo da Geografia Geral do Brasil e dos fatos característicos das outras grandes partes do mundo.

Corresponde a essa prescrição, o que determina como atividade o livro “O Piauí na História” (1931), já referenciado, após a lição sobre a colonização do Brasil: “O professor mostrará, no globo geográfico ou num planisfério, Portugal, Hollanda; no mapa da América do Sul, os Andes, e no do Brasil, os actuaes Estados que foram outrora ocupados pelos holandêses”.

A relação de aspectos comuns que se estabelece entre o livro de Odilon Nunes (1931) e as prescrições curriculares e metodológicas, para o ensino de Geografia presente no Programa de Ensino Primário em estudo, talvez esteja relacionada a uma forma de apropriação dessas prescrições pelo autor. Como também na elaboração do Programa de Ensino em análise e do livro do próprio Odilon Nunes, é possível que a obra⁸⁴ de Delgado de Carvalho tenha sido utilizada como referência para isso, visto que esse geógrafo era um intelectual considerado como referência à época, além de estar ligado ao Movimento Escolanovista.

Considerando as prescrições metodológicas supramencionadas questionamos: – Como realizar esse estudo, considerando-se a necessidade de a criança aprender pelo Método Intuitivo que determinava a relação direta dela com o objeto do conhecimento? A resposta para essa questão é indicada no próprio programa, ao recomendar o desenvolvimento possível de viagens imaginárias, dar uma noção elementar de escala que permita determinar as distâncias reais pelas distâncias apresentadas no mapa. Em vez de o professor se limitar à memorização das listas de nomes, da enumeração árida dessa nomenclatura, deveria possibilitar o exercício de descrições vivas e animadas dos aspectos físicos, das curiosidades naturais, do progresso material, dos usos e costumes dos povos etc.

Seria pertinente, da mesma forma, outra pergunta: – De que maneira esse exercício poderia ser colocado em prática em um tempo no qual os modernos meios tecnológicos de comunicação ainda não faziam parte do cotidiano dos alunos? Segundo orienta o programa essa tarefa poderia ser realizada por meio das ilustrações das lições com gravuras, quadros, fotografias e, se possível, com projeções luminosas [...], com o auxílio do globo geográfico e do mapa-múndi.

⁸⁴ Em 1925, lançava este geógrafo o seu mais importante livro voltado para o ensino: *Methodologia do Ensino Geographico* (Introdução aos estudos de Geographia Moderna), no qual, desde o subtítulo escolhido, já não deixa dúvida de suas intenções (ROCHA, 2012, p. 5).

Quadro 11 - Programa do Ensino Primário - 4º Ano - Diretoria da Instrução Pública - 1927

PROGRAMA DO ENSINO PRIMÁRIO - 4º ANO - DIRETORIA DA INSTRUÇÃO PÚBLICA: 1927	
GEOGRAFIA	
QUARTO ANNO	
<i>Indicações</i>	<i>Programa</i>
<p>Nesta classe, após breve estudo da Terra, considerado em seu conjunto esclarecido, com o auxílio do globo geographico e do mappa-mundi, que darão aos alunos uma concepção da forma e situação relativa das grandes divisões das terras, demoramo-nos na descripção do continente que mais nos importa conhecer e que, por sua forma regular e admirável configuração, não oferece dificuldade alguma na sua representação e da qual o nosso paiz ocupa uma parte considerável – a América do Sul.</p> <p>É muito interessante o estudo do relevo deste continente (cuja espinha dorsal é constituída pela extensa cordilheira que domina a costa ocidental), de seus systemas fluviaes, de suas vastas planícies, da diversidade de seus climas, do rápido desenvolvimento das suas capitaes, da locação pitoresca de algumas cidades andinas etc.</p> <p>A seguir, trataremos da geographia geral do Brasil e do ensino dos factos característicos das outras grandes partes do Mundo.</p> <p>Convem dar todo o desenvolvimento possível á parte relativa a viagens imaginarias, conforme o plano que indicamos para o 3º anno.</p> <p>É necessário que os alunos tenham uma noção elementar de escala, que lhes permita determinar as distancias reaes pelas distancias correspondentes dos mapas.</p> <p>Em todo esse ensino, o professor deverá limitar ao indispensável as listas de nomes a confiar á memória de seus alunos. Em vez da enumeração de árida nomenclatura, fará descripções vivas e animadas dos aspectos physicos, das curiosidades naturaes, do progresso material, dos usos e costumes dos povos etc., ilustrando sempre as suas lições com gravuras, quadros, fotografias e, si possível, com projecções luminosas ou, na sua falta, com vistas observadas pelo estereoscópio. Não desprezará também exercícios práticos de reconhecida utilidade como os gráphicos comparativos, que facilitam a memorização de dados numéricos, referentes á geografia econômica e politica.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) A terra: forma e movimentos. As estações. O dia e a noite. O globo e mappa-mundi. Linhas, círculos e zonas. Latitude e longitude. 2) As grandes divisões: continentes e oceanos: situação e importância relativa dos mesmos. Communicações marítimas e notáveis viagens aéreas. 3) Contorno da America do Sul. Localização do Brasil e dos demais países. Suas capitais e duas ou três cidades principais. Riquezas naturais e industriais desses países e suas relações comerciais com o Brasil. 4) America do Sul: aspectos geográficos dignos de nota. 5) O Brasil: descrição física. (Muitos exercícios cartográficos. Noção elementar de escala). 6) O Brasil: descrição política e condições econômicas. Gráficos comparativos da superfície e população dos Estados, do movimento comercial e do progresso industrial. 7) America do Norte: breve estudo da geografia descritiva. Situação dos países e suas capitais. 8) Conhecimentos gerais sobre a Europa, Asia, Africa e Oceania. 9) Ideia geral do sistema planetário: planetas, satélites e cometas. Algumas constelações. 10) Ideia geral sobre eclipses. Revisão das noções cosmográficas

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

*PIAUÍ. Diretoria da Instrução Pública. **Programa do ensino primário**. Teresina: Typ. do Piauí, 1927.

Assim, conforme o programa, elencando-se os conteúdos selecionados para o ensino de Geografia no 4º Ano temos:

- 1) A Terra, formas e movimentos; as estações do ano; o dia e a noite; o globo e mapa-múndi; linhas, círculos e zonas; latitude e longitude.
- 2) Continente e oceanos; Comunicações marítimas e viagens aéreas.
- 3) Contorno da América do Sul, localização do Brasil e dos demais países desse continente.
- 4) América do Sul: aspectos geográficos importantes.
- 5) O Brasil: exercícios cartográficos e noção elementar de escala.
- 6) O Brasil: descrição política e condições econômicas, comparação entre as superfícies população dos Estados, do comércio e do progresso industrial.
- 7) América do Norte: breve estudo da geografia descritiva. Situação dos países e de suas capitais.
- 8) Conhecimentos gerais sobre a Europa, Ásia, África e Oceania.
- 9) Sistema planetário: planetas, satélites, cometas, constelações, eclipses.

Considerando a seleção de conteúdos supracitados, não conseguimos identificar nas indicações metodológicas as orientações relativas ao estudo sobre a descrição política e as condições econômicas do Brasil, sobre a comparação entre as superfícies e população dos Estados, do comércio e do progresso industrial e estudo do sistema planetário. – Seria esse estudo meramente descritivo? – De que forma abordar o estudo de sistema planetário, tão distante espacialmente da realidade vivida pelo aluno? – De que maneira o Método Intuitivo resolveria esse problema?

“Teresina”, aluna da Escola Primária na década de 1940, também participante da nossa pesquisa, nos fornece uma pista sobre esse ensino:

Me lembro que de Geografia, lá pelo 3º Ano via o globo, via o Equador, via os círculos polares, enfim toda a representação do globo, mas sem muita relação: a terra tá aqui, a Terra está no espaço, fica perto do Sol, mas a gente não via as relações, era muito estático. Então a Geografia era isso (TERESINA, 2018, p. 1).

Significa dizer que, neste caso, a abordagem de ensino se limitava apenas à localização espacial dos fatos e fenômenos, caracterizando-se dentro das metodologias Tradicionais do ensino de Geografia. Nessa abordagem não se valorizavam as relações entre os fenômenos para a compreensão da dinâmica e influência de uns sobre os outros, como, por exemplo, a importância do Sol para a existência da vida na Terra; qual a relação entre as linhas imaginárias e as zonas térmicas desse planeta; enfim, como ela diz, o ensino era estático realizado por abstrações. Segundo “Teresina”, quando ela estudou o Primário, na década de 1940, na verdade:

“A História era mais centrada, porque ela começava com os descobridores, mas você não fazia relação desse lugar onde os colonizadores chegaram com o mapa, não fazia. Era cada coisa, cada coisa” (TERESINA, 2008).

Caso fosse aplicando o Método Intuitivo prescrito no programa em voga, como deveria se desenvolver o ensino desses conteúdos? Daí perguntamos: – Será que as professoras do Ensino Primário seguiam realmente as prescrições do Programa de Ensino em análise? – E se procuravam se orientar por esse programa, de que forma se apropriaram das orientações didáticas nele presente? – Considerado como um dos recursos estratégicos utilizados pela gestão educacional, que táticas foram mobilizadas por essas professoras para ensinar Geografia nos grupos escolares do Piauí?

Em relação a essa última questão é importante ter em mente o que é ressaltado por Julia (2001, p. 33) ao afirmar que “[...] diante das disposições gerais atribuídas pela sociedade à escola, os professores dispõem de uma ampla liberdade de manobra [...]”, utilizando-se de táticas (CERTAU, 1998). Assim prossegue afirmando que “[...] a escola não é o lugar da rotina e da coação e o professor não é o agente de uma didática que lhe seria imposta de fora”. Segundo Souza (2009, p. 259), na história da escola paulista, em relação às inovações prescritas para o Ensino Primário, havia “[...] múltiplas iniciativas dos educadores inventando, adaptando, modificando as inovações”. Dessa maneira, a efetivação das orientações prescritas no Programa de Ensino estava condicionada à seleção dos conteúdos pelos educadores que procuravam ensinar apenas aqueles conteúdos que consideravam válidos, relevantes e viáveis de serem transmitidos aos alunos em suas aulas.

Portanto, na relação que se estabelece entre o programa prescrito, elaborado como forma de atender às *finalidades inscritas* da escola, pode haver uma grande distância em relação às *finalidades reais*, ou seja, aquelas que foram realmente colocadas em práticas. Aspecto que analisamos mais adiante. Quanto ao Método Intuitivo, como podemos perceber pelas características das orientações metodológicas observadas no programa, era o método que deveria orientar a educação geográfica dos alunos da Escola Primária piauiense.

Como é possível observar no Programa de Ensino em análise, o papel do professor no ensino de Geografia deveria ser o de orientador de um ensino intuitivo, que levasse o aluno a compreender, por meio da observação direta dos fenômenos, os aspectos geográficos. Deveria este professor evitar um ensino que limitasse a aprendizagem às listas de nomes a serem memorizadas; em vez disso, deveria fazer descrições vivas e animadas dos aspectos físicos, das curiosidades naturais, do progresso material, dos usos e costumes dos povos etc., utilizando a maior diversidade possível de recursos pedagógicos. Agindo assim a aprendizagem se

estabeleceria não a partir da mera memorização, mas a partir do diálogo e da compreensão pela descoberta, feita com base na observação, no contato direto com os fenômenos naturais e espaciais. Orienta-se para isso atividades de observação da paisagem, mediante a valorização de excursões e de trabalhos de campo, o uso de mapas e outras representações gráficas que poderiam ser utilizadas para enriquecer o ensino dessa matéria escolar.

Enfim, considerado ultrapassado sob muitos aspectos, o Programa de Ensino Primário adotado em 1928 foi substituído. Houve necessidade de elaborar um novo programa que teve a influência das orientações do INEP. Esse programa foi adotado e distribuído nos grupos escolares piauienses a partir de 1950. Não tendo pistas de sua localização, na sessão seguinte, apresentamos nosso esforço em procurar indícios que nos levassem a um resgate desse programa pelo rastreamento de algumas pistas que pudessem nos aproximar daquilo que nele poderia constar como prescrições teóricas e metodológicas para o ensino de Geografia na Escola Primária piauiense na época em foco.

3.4 O Ensino de Geografia prescrito para a Escola Primária piauiense de 1949 a 1961

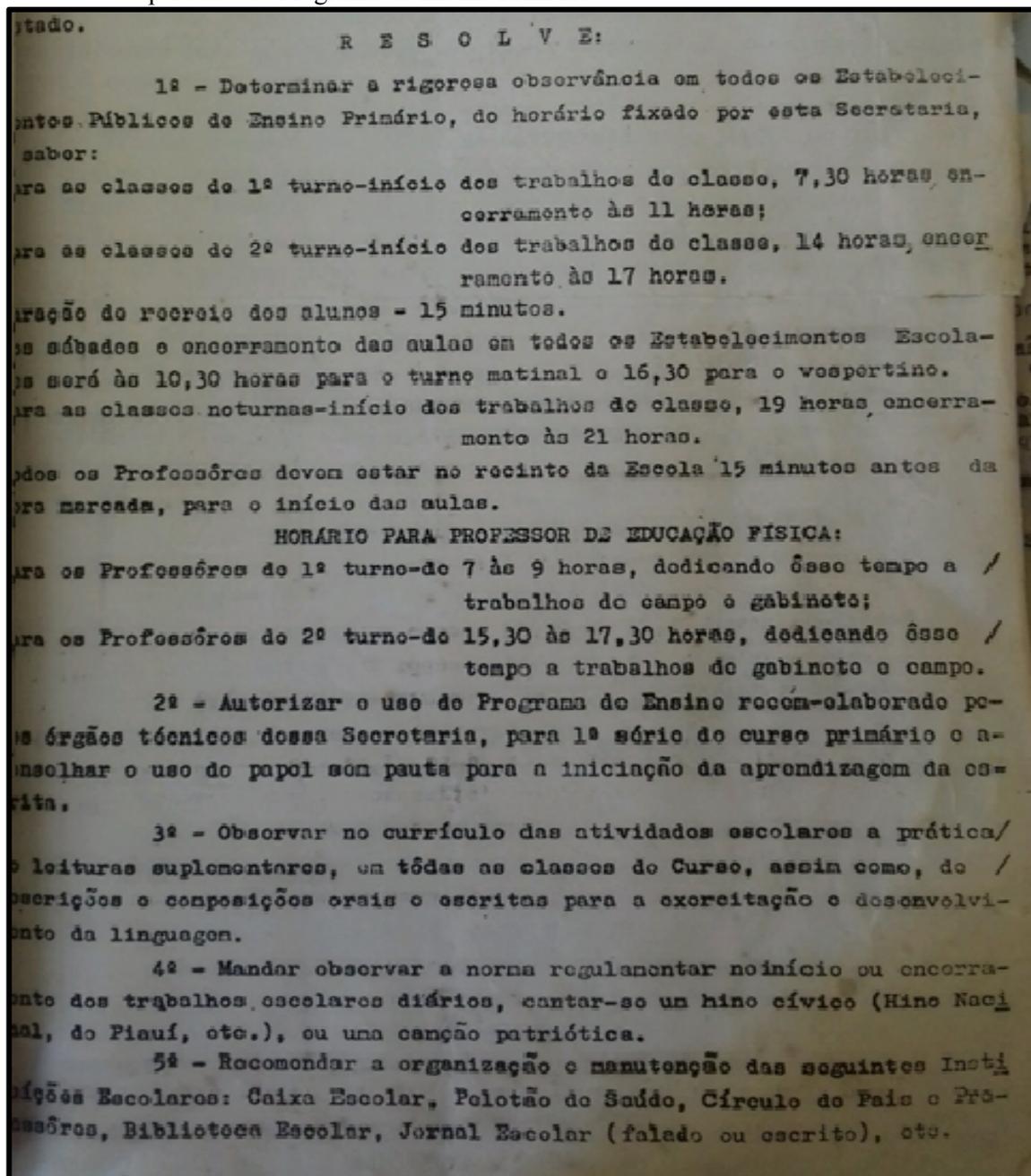
O Programa de Ensino da Escola Primária do Piauí, adotado oficialmente em 1949, foi intitulado “Programa do Ensino Primário”, segundo a citação presente na bibliografia do “Programa Experimental do Curso Primário” para a 1ª Série, publicado em 1960. Este último programa seria a continuação do trabalho que havia sido principiado para a elaboração do programa posto em prática no ano de 1949. Em sua apresentação há um esclarecimento que o diferencia do Programa de Ensino anterior, ao destacar a orientação didática enriquecida de exercícios, exemplos práticos, sempre objetivando as condições locais.

Não tendo localizado o programa adotado em 1949, procuramos investigar suas possíveis orientações didáticas para o ensino de Geografia, por meio da análise de outras fontes que podem ter se constituído como referenciais para a sua produção. Dentre elas a legislação e os referenciais curriculares e metodológicos, a exemplo do programa publicado em 1960, ou mesmo aqueles adotados em outros Estados brasileiros como os programas adotados em 1950 pelo Estado do Paraná e nas escolas paulistas, visto que todos os Estados brasileiros reformularam seus Programas de Ensino nessa mesma época a partir das orientações determinadas pelo INEP (BRITO, 1996; SOUZA, 2009).

A Figura 15, a seguir, apresenta a cópia de uma Portaria expedida pela Secretaria de Estado da Educação e Saúde do Piauí, no dia 31 de março de 1960, autorizando no 2º item o uso desse “Programa de Ensino recém-elaborado pelos órgãos técnicos dessa secretaria, para a

1ª Série do curso primário [...]”. Cópia encontrada nos arquivos do Grupo Escolar “Costa Alvarenga” na cidade de Oeiras.

Figura 15 - Secretaria de Estado da Educação e Saúde do Estado do Piauí - 1960. Autorização para uso do Programa de Ensino Primário



Fonte: Arquivo escolar do Grupo Escolar “Costa Alvarenga” – Oeiras, PI.

Assim, examinamos o Decreto-lei n. 1.316 de 02 de setembro de 1946 que determinou que se adaptasse a organização do Ensino Primário nas escolas do Piauí às recomendações da Lei Orgânica do Ensino Primário. Conforme as finalidades inscritas nesse instrumento legal, a seleção dos conteúdos de Geografia deveria possibilitar a iniciação cultural dos alunos ao

conhecimento da vida nacional e ao exercício das virtudes morais e cívicas, bem como conhecimentos para a iniciação ao trabalho. O Programa de Ensino, adotado em 1949, deveria obedecer às diretrizes essenciais, adaptadas segundo os princípios gerais desse Decreto-Lei.

Na análise do referido Decreto, não localizamos informações que nos possibilitassem delimitar outros conteúdos para além daqueles relativos à construção da nacionalidade e à conformação de sujeitos patrióticos por meio da formação das virtudes morais e cívicas. Conteúdo transversal, visto que, segundo as orientações metodológicas do programa adotado em 1960, poderia ser ensinado por meio das matérias escolares que compunham o currículo determinado nesse programa.

Dentre as matérias que compunham o currículo do referido Programa de Ensino, além da Geografia e da História Pátria, unidas sob a rubrica de “Ciência Sociais”, havia outras matérias como Matemática, Linguagem e Conhecimentos Gerais Aplicadas à Vida Social, à Educação para a Saúde e ao Trabalho. Na matéria Linguagem há orientações para a abordagem de alguns assuntos de História, Geografia e Ciências Naturais no desenvolvimento do que se chama de “atividades correlatas”. Abordagem que analisamos mais à frente na caracterização da metodologia prescrita para o ensino de Geografia.

Deste modo, supomos que esses conteúdos deveriam abordar conhecimentos relativos à aprendizagem de cantos cívicos republicanos, visto que a música se constitui como meio poderoso para conservar a unidade nacional; a educação cívica e o conhecimento da história pátria; datas nacionais e seus motivos; descobrimento do Brasil e sua divisão em capitânias, dentre outros conteúdos que despertassem no aluno o sentimento de amor à Pátria, aos seus símbolos nacionais, como a bandeira, o hino nacional, o brasão, os vultos históricos, e as riquezas naturais.

Sobre a abordagem da educação cívica, “Barãozinho” nos revela que no seu tempo, final da década de 1930, como estudante do Curso Primário no Grupo Escolar “Barão de Gurgueia”, toda data histórica era comemorada com um almoço festivo ou com o chamado Teatro Infantil, no qual participavam todas as turmas da 1ª à 5ª séries. Isso acontecia para despertar o civismo no jovem. Lembra ele que, no tempo de Getúlio Vargas, tinha que cultivar o nacionalismo, e, por isso, ficou no coração dos alunos o civismo da Escola Primária do seu tempo (1937-1940).

A permanência dessa prática escolar pode ser confirmada no depoimento da aluna “Oeiras”, estudante, em 1948, do Grupo Escolar “Armando Bulamarque”, localizado na cidade de Oeiras. Segundo essa aluna, havia nesta cidade aquelas festas escolares em que juntavam os alunos de todas as escolas, para a comemoração do Dia da Bandeira, do dia da Independência

do Brasil, além de desfile na rua onde participavam apenas “o tiro de guerra”⁸⁵ e os alunos das Escolas Primárias. No “[...] dia do trabalho tinha passeata e a gente ficava nas esquinas, aí a gente subia, declamava [...]” (OEIRAS, 2018). Além disso, o livro adotado na escola de “Oeiras” era o livro “Minha Pátria”, de autoria de João Pinto e Silva, cujo título era sugestivo de educação para despertar no aluno o espírito de patriotismo. Teive (2008, p. 168) esclarece que livros como esse eram:

[...] chamados manuais de história pátria [...] buscavam desenvolver nos brasileiros os sentimentos de amor e de orgulho ao País, condição considerada básica para o fortalecimento da identidade nacional. Para tal, são enaltecidas as suas riquezas e belezas naturais, sua grandeza territorial, seu clima ameno, seu povo, ordeiro e pacífico, sua ordem e seu progresso contínuo, que certamente haveria de assegurar um futuro risonho.

Diante dessas informações, deduzimos que os conteúdos de Geografia, presentes naquele programa, correlacionados aos conteúdos de História, correspondiam ao estudo das riquezas e belezas naturais do Brasil por meio de suas paisagens, da sua grandeza territorial, do seu clima e da formação do seu povo. Mas não especificamente como conteúdo geográfico. São evidências dos conteúdos que podem ter sido prescritos no programa de 1949, para o atendimento das finalidades educacionais relativas à construção da nacionalidade e à conformação de sujeitos patrióticos por meio da formação das virtudes morais e cívicas.

Outras pistas podem indicar a existência de outros conteúdos de Geografia que devem ter sido prescritos no programa em análise. O próprio Programa de Ensino, publicado em 1960, traz informações relevantes, apesar de se apresentar restrito por estar limitado às prescrições para a Primeira Série.

O exame desse referencial curricular nos revelou que, no decorrer das aulas de Linguagem, poderiam ser dadas noções de Geografia, História do Brasil, Ciências, Higiene e Educação Cívica como correlação entre os saberes. Abordagem evidenciada em uma atividade de Linguagem na qual se orientava o reconhecimento de nomes de objetos, nomes próprios em correlação com os Estudos Sociais e atribuindo-lhes qualidades (PIAUÍ, 1960). Por meio da matéria Conhecimentos Gerais Aplicados à Vida Social, à Educação para a Saúde e ao Trabalho, apontam-se algumas noções de assuntos geográficos como observações referentes à água, ao tempo, ao Sol, às estrelas e à Lua. As orientações metodológicas indicavam atividades como contar as estrelas que se vê no Céu à noite; desenhar e colorir o Céu como se apresenta

⁸⁵ O Tiro de Guerra (TG) é uma instituição militar do Exército Brasileiro encarregada de formar soldados e ou cabos de segunda categoria (reservistas) para o Exército.

“de dia” e o Céu à noite. Chamar a atenção para a posição do Sol várias vezes ao dia; assim como a Lua, para verificarem sua forma e modificações.

Na distribuição da matéria, recomendava-se a observação sobre o tempo, estabelecendo-se relação entre os aspectos do Céu e o tempo nos meses de chuva (cor do Céu, nuvens, vento, como cai a chuva, de onde vem, como se forma a enxurrada e para onde se dirige). Além disso, observar sobre os hábitos das pessoas em relação à chuva e a vida do lugar; como ficam as ruas, calçadas (PIAUI, 1960), aspectos característicos do estudo do clima de um lugar. Assim, inferimos que, seguindo a pedagogia nova, a intuição e a experiência do aluno deveriam ser colocadas em ação.

Por fim, apresentamos a análise da seleção de conteúdos e das orientações didáticas para o ensino de Geografia propriamente dito. No programa analisado, a Geografia apresenta-se em conjunto com a História, compondo a matéria “Ciências Sociais”. Conforme justificativa apresentada no programa, essa medida visava à prática de um ensino globalizado. O programa da Primeira Série estava estruturado em tópicos que delimitavam os objetivos, a distribuição da matéria e as sugestões didáticas seguidas de exemplificação como é possível perceber pela análise do Quadro 12.

Pela apresentação dos conteúdos relacionados no Quadro 12, a seguir, e das orientações didáticas presentes no Programa de Ensino Primário, publicado no Piauí em 1960, percebemos que se valorizam algumas situações que levam a criança a fazer observações a respeito de si, das pessoas e dos objetos, mas se limitando a observação, a localização e descrição deles no espaço e como se distribuem. Ou seja, um estudo meramente descritivo dos fenômenos geográficos.

As orientações didáticas apresentam características relativas ao Método Intuitivo e ao Método Ativo da Escola Nova, ao levarem a criança a observar diretamente os fatos e fenômenos geográficos na presença dos mesmos e pela experiência cotidiana em casa e na escola. No entanto, o foco do ensino ainda recai sobre a ação docente e não sobre a aprendizagem do aluno como ser ativo na construção do seu conhecimento. Isso pode ser constatado no uso dos verbos que determinam o que o professor deveria fazer: *avisar, apontar, ensinar, levar, sugerir, dar, aproveitar, palestrar, estimular, explicar, verificar*. Enquanto, seguindo as orientações do Método Intuitivo e dos pressupostos escolanovistas por meio do Método da Escola Ativa, a ação do professor deveria focar na atividade do aluno, nas experiências investigativas que partem de problemas e não dos objetos. Isso poderia possibilitar ao aluno uma experiência reflexiva que o levaria a descobertas geradoras de conhecimento.

Quadro 12 - Curso Primário - Programa Experimental - 1ª Série – 1960

CURSO PRIMÁRIO – PROGRAMA EXPERIMENTAL – 1ª SÉRIE – 1960	
OBJETIVOS	
<p>a) Levar a criança a conhecer o ambiente limitado que para ela tem maior significação no momento: lar e escola, do ponto de vista social;</p> <p>b) Proporcionar-lhe a oportunidade de adquirir a noção de sucessão no tempo e a noção de autoridade, necessárias à formação de atitudes de disciplina consciente e à futura compreensão da organização política e administrativa do país.</p> <p>c) Levar a criança a formar hábitos de tratar com urbanidade e delicadeza todas as pessoas, especialmente as idosas, de tratar com bondade e respeito os pais, os irmãos e os demais parentes; os professores, os colegas, os empregados; portar-se de maneira respeitosa e correta, em presença da Bandeira, ao cantar ou ao ouvir o Hino Nacional;</p> <p>d) Iniciar a criança no hábito de observar a realidade geográfica, dentro a qual se condiciona a sua vida.</p>	
Distribuição da matéria – conteúdos	Sugestões didáticas
<p><i>1- O conhecimento da escola</i> - inicialmente pelo reconhecimento da sala de aula, passando para a observação das demais dependências da escola, a fim de ficarem as crianças conhecendo o ambiente onde estudam distinguindo assim, as atividades de cada um – diretor, professor, inspetor, zelador e demais funcionários da escola. Destaque para a relação entre os colegas, rua, número e bairro em que a escola está situada, denominação, cômodos de que se compõe, pavimentos, jardim, pátio, quintal, horta, pomar, vizinhança, lado par e lado ímpar, princípio, meio e fim da rua, comparação com a casa do aluno. Além desses conteúdos a observação de construções recentes ou antigas, material empregado com madeira, tijolo, pedra, cimento; a localização da sala de aula: na frente, nos fundos, nos lados, à direita, à esquerda, em baixo ou em cima.</p> <p><i>2- A casa do aluno:</i> rua, número, bairro. Comparação com o prédio escolar, quanto ao tamanho e aos cômodos, de que se compõem: pavimentos, jardins, pátio, quintal, horta, pomar.</p> <p><i>3 – Pessoas que convivem com a criança em casa</i> – composição família, relações de parentes mais próximos (pais, irmãos, avós, netos, tios e sobrinhos) e empregados. Festas da família: Natal e Ano Novo, aniversário, casamento, batizado [...] a vida no lar. Profissão dos pais e demais membros da família, divisão do trabalho e das responsabilidades no lar.</p> <p><i>4) Noção de autoridade</i> – O pai, a mãe e os mais velhos, em geral, em casa; o diretor e demais autoridades, na escola; o chefe da turma ou monitor [...].</p> <p><i>5 – Situação da casa em relação à escola</i> – O caminho percorrido pelo aluno: ruas, praças, jardins, pontes, túneis, edifícios, monumentos importantes encontrados no trajeto. Meios de transporte utilizado pelo aluno para ir à escola. Distância: perto ou longe.</p> <p><i>6 – Observações ligadas à casa, à escola e ao caminho percorrido pelo aluno:</i> O Sol iluminando a casa, a escola e o caminho; sombra; sol pela manhã e à tarde; nascente e poente; o dia: manhã, tarde e noite; o Sol, a Lua e as estrelas; iluminação natural e artificial; dias claros e nublados; bom e mau tempo; chuva e vento; frio e calor, inverno e verão.</p> <p><i>7 – Noção de sucessão do tempo</i> – Dia e noite; dias com aula e dias sem aula; dias da semana, domingos e feriados. O nome e número dos dias da semana; mês, nome e número de dias dos meses do ano.</p>	<p>1) Fazer visita. O professor avisará cada classe a ser visitada pelo 1º Ano. Apontar o que nelas existem e para que serve, a fim de conseguir melhor e mais rápida adaptação da criança adaptação da criança à escola. Aproveitar para ensinar fórmulas de respeito e de cortesia: pedir licença ao entrar numa sala, esperar para ser atendido, ser prestável, agradecer etc.</p> <p>2) Depois de visitadas as dependências da escola, o professor levará os alunos a dizerem algo da própria residência. O professor poderá sugerir entre alunos, dando ao mesmo tempo, orientação sobre as atitudes que devem tomar o visitante e o visitado. Aproveitar tudo o que a criança disser para dar-lhe noções de higiene, de asseio e de ordem.</p> <p>3) Indagar de cada aluno o nome completo e a data de nascimento. Ensinar aos que não souberem. Palestra com as crianças de maneira que elas se refiram às pessoas com quem residem, estendendo-se depois aos parentes mais próximos.</p> <p>4) Associar com observações sobre a vida das abelhas e das formigas: a abelha- mestra, chefe da colmeia e as obreiras.</p> <p>5) Estimular as crianças a falarem sobre o que encontram, comumente, da casa à escola. Aproveitar todas as oportunidades corretas em relação às pessoas, animais, veículos etc.</p> <p>6) Explicar que não podemos ver as estrelas de dia por causa da luz do sol que é mais forte.</p> <p>7) Verificar se todos sabem a data de nascimento. Para tornar a aula interessante poderão ser pintados cartões com o nome de cada mês para a realização de um jogo. Cada cartão será mostrado à classe, devendo o professor dizer: Este é o mês de ... Levantem-se as crianças que nasceram neste mês. Duração: 15 minutos.</p> <p>Observação: Na impossibilidade de serem usados cartões, improvisar o jogo, escrevendo no quadro-negro o nome de cada mês. Na véspera de cada feriado, o professor fará ligeira preleção sobre a data, deixando o estudo mais profundo para as classes seguintes. Pendurar um calendário na sala de aula. Escolher cada semana uma criança para ser responsável pela atualização dele. Mostrar que os dias correspondentes aos domingos e feriados aparecem pintados de outra cor.</p>

Fonte: Quadro elaborado pela autora (DNOCS, 1960).

Convém assinalar que não se observa nessas orientações a valorização de aspectos da Geografia Escolar relativos às organizações humanas do espaço, no que se refere às dinâmicas sociais. Percebe-se que se limitam apenas à observação dos fatos e fenômenos espaciais e naturais. Não prescrevem abordagens de ensino voltadas para o raciocínio espacial, para a dinâmica da organização espacial analisada, mas à observação das formas cristalizadas: localização da casa, da escola, descrição dos fenômenos naturais e sua localização no espaço, por exemplo. Essa Geografia reflete a “[...] predileção pelos aspectos físicos, ocultando-se o alcance político do saber geográfico” (EVANGELISTA et al., 2010).

Contudo, a historiografia educacional piauiense e brasileira,⁸⁶ já evidenciada no corpo deste trabalho, nos revela que o processo de elaboração dos Programas de Ensino Primário, como instrumento legal normativo, tinha a influência dos intelectuais brasileiros e estrangeiros da primeira metade do século XX, primórdios do Regime Republicano do Brasil. A construção da nacionalidade e do espírito de patriotismo por meio da educação era uma questão cara a esses intelectuais. Diante disso é possível que a mencionada abordagem reflexiva, reveladora das contradições sociopolíticas do Brasil no ensino de Geografia, adequada à faixa etária das crianças de 1ª Série, tenha sido ocultada nas prescrições contidas nos Programas de Ensino analisados até aqui. Isto em decorrência do contexto educacional à época, quando a escola tinha a finalidade de contribuir para o fortalecimento do nacionalismo, por meio de motivações patrióticas. Assim, a Geografia se constituía como instrumento curricular eficaz para que essas finalidades fossem atingidas.

Nesse mesmo programa, apresenta-se como anexo uma compilação de provas aplicadas pelo Centro de Pesquisa do Estado da Guanabara, atual Rio de Janeiro. Supomos que essas provas deveriam servir de parâmetro para a elaboração das provas de Conhecimentos Gerais (Geografia e História) pelos professores do Curso Primário das escolas do Piauí. A Figura 16 demonstra um recorte que fizemos dessas provas, a fim de analisar o nível de elaboração de suas questões e assim cotejarmos com as prescrições relativas aos métodos que deveriam ser utilizados no Ensino Primário – o Intuitivo e a Escola Ativa. Dessa forma, relacionamos as prescrições didáticas do programa com o Método Avaliativo, considerado nesta pesquisa como um instrumento revelador *dos efeitos* do ensino-aprendizagem (CHERVEL, 1990).

Vimos que as prescrições metodológicas presentes no Programa de Ensino examinado apresentam características relativas aos pressupostos ligados aos pressupostos escolanovistas, ou seja, ligados ao Método Intuitivo e Escola Ativa. Entretanto, não percebemos nelas a

⁸⁶ Brito (1996), Martins (2009; 2016), Souza (1998; 2009) e Saviani (2004).

problematização da realidade experienciada. Deste modo, questionamos: – Ao orientar os alunos a observarem a escola, sua localização, o percurso de casa à escola, as manifestações dos fenômenos climáticos estariam esses alunos refletindo, raciocinando sobre causas e consequências?

Figura 16 - Prova de Conhecimentos Gerais (1960)

15 — PROVA DE EXAME DE DEZEMBRO DE 1950
(*Conhecimentos Gerais*)

Leia e responda :

- a) quantos dias tem a semana ?
- b) escreva o nome da rua da escola.
- c) que cuidado devemos ter com as mãos, antes das refeições ?
- d) a irmã de seu pai que é de você ?
- e) em que mês se festeja o Natal ?
- f) como se chamam as pessoas nascidas no Brasil ?
- g) como devemos ouvir o Hino Nacional ?
- h) escreva o nome de um animal útil.
- i) qual é o primeiro mês do ano ?
- j) qual é o Dia da Bandeira ?

16 — PROVA PARCIAL DE JULHO DE 1951
(*Conhecimentos Gerais*)

Leia e escreva o que se pede :

- a) o nome de uma fruta:
- b) o nome de um animal que tenha o corpo coberto de penas:
- c) o nome de uma planta usada na alimentação:
- d) o nome da parte do corpo humano onde estão os olhos, os ouvidos, o nariz e a boca:
- e) o nome de um animal doméstico:
- f) o nome do mês em que os alunos gozam as primeiras férias:
- g) o nome de um bom alimento produzido pela vaca:
- h) o dia do mês de abril em que o Brasil foi descoberto:
- i) o nome da parte da planta que geralmente vive debaixo da terra:
- j) o nome do que se pode ver no céu e que ilumina a Terra durante o dia:

17 — PROVA PARCIAL EM OUTUBRO DE 1951
(*Conhecimentos Gerais*)

Dê o que se pede :

- a) o nome de um animal que tenha asas:
- b) o nome de uma planta que dê fruto:
- c) o nome do mês em que se comemora a semana da Pátria:
- d) o nome do animal que nos dá a cêra e o mel:

162 —

Fonte: Piauí (1960).

Segundo os pressupostos da Escola Nova, defendidos por Sampaio Dória⁸⁷ (1933), para ensinar eficazmente, “[...] o professor deve aplicar devidamente o método de ensino,

⁸⁷ Antônio de Sampaio Dória foi vice-diretor do Colégio Macedo Soares e professor de Psicologia, Pedagogia e Educação Cívica na Escola Normal São Paulo, entre 1908 e 1920. Nomeado diretor geral da Instrução Pública do Estado em 1920, no final do governo de Altino Arantes, foi o responsável pelo primeiro recenseamento escolar realizado no País. Foi mantido no cargo durante a administração seguinte, chefiada por Washington Luís (1920-1924), tendo publicado nesse período os livros *Recenseamento escolar*: relatório, em 1920; *Questões de ensino*: a Reforma de 1920 em São Paulo e *Como se aprende e ensina*, ambos em 1923. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/sampaio-doria>. Acesso em: 2 nov. 2018.

observando as leis que regem o fenômeno do conhecimento” (DÓRIA, 1933, p. 285). E para ele “[...] esses dois fenômenos que dominam o fenômeno do conhecimento são a observação direta e a marcha analítica”. Significa dizer que o professor eficaz deve fazer seus alunos observarem o que ele ensina, além de “[...] escolher para observação, realidades que ensejem análises espontâneas”. Assim, defende que a “intuição analítica” seria o caminho para a compreensão.

Ao comparar-se esses pressupostos teóricos com a prova de Conhecimentos Gerais, apresentada na Figura 16, e ao considerar-se que esta prova deveria refletir tais pressupostos, visto que, na literatura pedagógica, a prova se constitui como instrumento de verificação da aprendizagem do aluno, questionamos: – A elaboração das questões avaliativas dessas provas está em concordância com o que defendem os escolanovistas? – Ao se limitar à numeração, e principalmente a denominação das coisas estudadas, por que essas provas não contemplavam questões analíticas? – Todo o empreendimento metodológico da observação, da experimentação e da análise dos fenômenos estudados para a construção dos conhecimentos seriam avaliados de que maneira?

John Dewey (1979), um dos principais representantes dos pressupostos teóricos escolanovistas, destaca o conceito de “experiência reflexiva” como um método de ensino capaz de gerar conhecimento pela combinação de elementos ativos e passivos na tentativa de tentar e sofrer consequências das ações. Essa combinação é significativa para os alunos que a praticam. Trata-se de um movimento que possibilita a percepção das relações entre as coisas, contudo, não é isso o que revelam as questões colocadas como avaliação da aprendizagem nas provas indicadas como referência no anexo do programa de 1960. – Será que essa contradição também se apresentava no programa adotado em 1949? Como não localizamos esse Programa de Ensino, fica a incerteza acerca das prescrições para o ensino de Geografia no segundo, terceiro e quarto ano da Escola Primária do nosso Estado.

Considerando-se que os Programas de Ensino, adotados a partir de 1949 nos outros Estados brasileiros, também tenham sido revisados e elaborados sob as orientações do INEP,⁸⁸ supomos que estes devam apresentar aspectos comuns em relação ao programa adotado no Piauí, na mesma época, e que não nos foi possível encontrar a sua localização. Diante desta hipótese, analisamos os Programas de Ensino das Escolas Primárias do Paraná e das Escolas

⁸⁸ Questionários enviados aos professores e diretoras dos grupos escolares dos diversos Estados brasileiros acerca das questões e dificuldades na execução do Programa de Ensino em uso, como parâmetros para a elaboração de novos programas experimentais entre as décadas de 1940 a 1950. Além de correspondências entre a Direção desse órgão e a Direção dos grupos escolares do Piauí (INEP, 1948-1950).

paulistas para confrontarmos suas prescrições e, assim, inferirmos sobre as prováveis prescrições para o ensino de Geografia presentes no Programa de Ensino adotado nas Escolas Primárias piauienses em 1949.

A seleção de tais Programas de Ensino (Paraná e São Paulo) se deu em razão da possibilidade de acesso a essas fontes, posto que, na busca em bancos de dados dos repositórios acadêmicos na Internet, não tivemos acesso a outros Programas de Ensino adotados na mesma época. Esta busca exigiria maior demanda de tempo e de distância espacial; além disso, o Programa de Ensino de São Paulo tinha o diferencial histórico como Programa de Ensino modelar para a elaboração dos programas de outros Estados brasileiros. Dessa forma, as análises do Programa de Ensino paranaense, bem como do Programa de Ensino paulista nos ajudaram a inferir sobre as possíveis prescrições curriculares para o ensino de Geografia, presentes no Programa de Ensino piauiense adotado no Piauí em 1949, conforme detalhamos a seguir.

Os Programas Experimentais para o Curso Primário, implantados em 1950, nos grupos escolares paranaenses, tinham o intuito de implementar mudanças nas práticas educacionais dos Grupos Escolares do Estado (SILVA, 2013, p. 1). Isso também aconteceu no Piauí, posto que tanto o programa adotado em 1949 quanto o programa publicado em 1960 se constituíam como programas experimentais. A concepção do programa do Paraná foi trazida das experiências educacionais do intelectual Erasmo Pilotto⁸⁹ (1910-1992) no Magistério na Escola de Professores e no Instituto Pestalozzi.⁹⁰ O exame do referido Programa de Ensino nos revelou, inicialmente, a organização dos aspectos didáticos pedagógicos.

Trata-se de um documento com noventa e três páginas divididas em: Objetivos Específicos do Curso Primário e Sugestões Didáticas que, por sua vez, são assim divididas: Técnicas de Expressão (Linguagem oral, Linguagem escrita, Composição, Ortografia, Desenho, Trabalhos Manuais, Canto Orfeônico); Conhecimentos Gerais Aplicados: Geografia e História; Iniciação Matemática e Educação Física. Cada um dos tópicos traz: Objetivos Gerais; Objetivos Específicos, Práticas ou Sugestões didáticas e indicação de bibliografia para o professor.

⁸⁹ Pilotto inicia sua trajetória na Escola Normal de Curitiba em 1933, como professor designado; em 1934, é aprovado como professor catedrático, das disciplinas de Psicologia, Biologia aplicada à Educação e História da Educação. De 1938 a 1947 passa a ocupar o cargo de Assistente Técnico, cargo de indicação da Diretoria de Ensino, a partir da Reforma instaurada pelo Decreto Estadual n. 6.150 de 10 de janeiro de 1938, que anexa à Escola Normal Secundária de Curitiba, denominada agora de Escola de Professores, ao Ginásio Paranaense, com um curso de dois anos de duração, exigindo para a entrada o curso ginasial (SILVA, 2013, p. 1).

⁹⁰ O Instituto Pestalozzi foi uma Escola de Educação Pré-Primária criada por Erasmo Pilotto em 1944, seu objetivo era servir como uma escola experimental ou “Escola Nova” idealizada por seu criador (SILVA, 2013, p. 1).

Ao atinar para o objetivo desta pesquisa, direcionamos nosso foco para a análise das prescrições concernentes ao ensino de Geografia. Assim, confrontando o Programa de Ensino, publicado no Piauí em 1960, com o Programa de Ensino paranaense, percebemos alguns traços em comum entre as prescrições presentes nos dois programas. Tendo em vista que o programa de 1960 apresenta orientações didáticas apenas para o ensino da 1ª Série, limitamo-nos à comparação referente às prescrições para o ensino de Geografia nesta série.

Dentre os aspectos comuns aos dois programas, está o objetivo e a delimitação dos conteúdos ao serem ensinados, os quais fazem referência ao estudo da localidade, partindo-se da escola e do caminho percorrido de casa à escola, introduzindo, assim, as noções de orientação espacial e as noções de sucessão do tempo. As divergências apontam para a seleção do conteúdo presente no programa de 1960, no qual esta seleção é ampliada para o estudo da composição e relações familiares, bem como das noções de autoridade. Contudo, as maiores divergências estão nas prescrições das práticas, no método de ensino propriamente dito. O Quadro 13 expõe um panorama das orientações didáticas prescritas no referido programa para cada ano de Curso Primário.

Esses programas de ensino deveriam ter sido elaborados de acordo com as diretrizes curriculares determinadas pela Lei Orgânica do Ensino Primário (BRASIL, 1946) que preconizava a adoção dos métodos escolanovistas ativos e intuitivos. Há uma distância considerável entre as metodologias, no que se refere à valorização da “experiência reflexiva”,⁹¹ atividade que possibilita a percepção das relações entre os fenômenos observados e percebidos pelo próprio aluno, por meio da problematização da realidade experienciada. Para tanto, a forma como o professor “ensina” deve ir para além da mera observação, possibilitando também ao aluno processos de análises espontâneas pela “intuição analítica” como caminho para a compreensão (DÓRIA, 1933).

Tal divergência pode ser percebida tendo em vista que nas orientações metodológicas do programa piauiense o ensino-aprendizagem fica praticamente restrito à ação docente. Tal ação determina o que os alunos devem fazer, não focando na sua experiência e propiciando a eles refletirem a partir da problematização dos assuntos estudados, que tanto podem partir do professor quanto dos alunos, pela curiosidade epistemológica (DEWEY, 1979). Dessa forma, seria necessário mobilizar as crianças a pensarem nas relações de causa e efeito sobre sua localização no espaço, sobre a localização dos objetos e das pessoas na sua localidade e no mundo, permitindo, assim, que compreendessem o seu lugar no mundo.

⁹¹ Trata-se de uma tomada de consciência; examinar ou analisar fundamentos e razões de alguma coisa.

Quadro 13 - Programa Experimental para o Ensino Primário. Curitiba-PR - Geografia

PROGRAMA EXPERIMENTAL PARA O ENSINO PRIMÁRIO. CURITIBA - GEOGRAFIA	
OBJETIVOS GERAIS	
<p>1) Levar a criança ao [...] conhecimento geral dos fatos geográficos em relação à terra, a vida animal e vegetal que nela se desenvolve, o homem – aí compreendendo-se a sua vida econômica, cultural e política.</p> <p>2) Dar à criança uma noção larga da geografia do Brasil e particularmente do Paraná.</p> <p>3) Dar-lhe uma noção de vida geográfica fora de sua Pátria, ao mesmo tempo que uma concepção geográfica geral da terra, considerada em si mesma e nas suas relações cosmográficas.</p> <p>4) Auxiliar a formação cívica da criança, fazendo-a sentir a vida da sua Pátria e as suas necessidades, levando-a desejar contribuir para a solução de seus problemas objetivamente considerados.</p> <p>5) Dar à formação cívica um sentido complementar de solidariedade entre as nações, despertando na criança a simpatia pelos outros povos, a compreensão de sua vida, e fazendo-a compreender que tal solidariedade é um imperativo das condições da vida contemporânea.</p> <p>6) Levar a criança a uma ampliação de sua personalidade mediante o contato com outras culturas, com outras formas de vida.</p> <p>7) Despertar na criança a curiosidade para as mil relações que o conhecimento geográfico pode lhe proporcionar, dar-lhe hábito de observação, de investigação bibliográfica etc.</p> <p>8) Levar a criança a compreender o valor que a vida social representa para o indivíduo, e os deveres que daí decorrem para cada um.</p> <p>9) Levar o aluno à reflexão e interesse pelos problemas locais, no estudo das soluções que eles exigem etc., de modo a marcar o papel e a responsabilidade de cada um na organização da vida no meio em que ela se desenvolve.</p>	
1º ANO	
MATÉRIA (Conteúdos)	<p>a) Iniciação geográfica pelo estudo da localidade</p> <p>b) Iniciação à orientação</p> <p>c) A medida do tempo</p>
PRÁTICAS (Método e práticas)	<p>1 - Visita à escola nas suas diversas dependências para aprender a se mover dentro dela, familiarizando-se com ela.</p> <p>2 - Conversação com as crianças sobre o percurso que elas fazem para vir à escola, sobre a maneira como vêm etc. Mostrar em relação a cada criança, o lado de onde ela saiu, dando-se daí a primeira ideia de mapa, representando com um pequeno quadrado, no chão, a escola e identificando, depois, a situação da casa de cada aluno, pela direção e distância apenas.</p> <p>3 – Conhecimento da cidade, úteis para pequenos serviços que a criança possa prestar, referidos às circunvizinhanças da escola e circunvizinhanças de seu lar (noção de proximidade). Ensinar à criança com telefone de brinquedo, a telefonar para esses pontos e outro de utilidade.</p> <p>4 - Conhecimentos interessantes da cidade, coisas curiosas etc. Palestra do professor; livre conversação instrutiva dos alunos que contarão acerca dos lugares que conhecem etc.</p> <p>5 - Ideia das profissões, partindo das profissões dos pais das crianças. Outras profissões conhecidas da criança. Estimular as crianças a uma livre conversação instrutiva a este respeito, levando-as a contar particularidades que conheçam. Baseado nisso, usar brinquedos relativos às profissões honestas.</p> <p>6 - Relacionar fonte de produção da localidade: fábricas ou centros de produção agrícolas e seus produtos. Livre conversação instrutiva.</p> <p>7 - Mapa meteorológico para marcar o estado do tempo, mediante desenhos significativos feitos depois de observação ou de memória (um homem tomando sorvete, um sol muito radiante, uma mulher com guarda chuva armado etc.).</p> <p>8 - Alguns acidentes geográficos da localidade, visíveis da escola ou que sejam de conhecimento das crianças: o rio, a montanha que aparece ao longe, o mar etc.</p> <p>9 - Alguns acidentes geográficos que se possam apresentar às crianças tomando como ponto de partida uma livre conversação instrutiva em que elas contem os seus conhecimentos a respeito do assunto. Representação no tabuleiro de areia dos acidentes geográficos aprendidos por esse processo.</p>

<p>PRÁTICAS (Método e práticas)</p>	<p>10 - Orientação, partindo-se da noção de direita e esquerda, de em frente e atrás, e passando daí, depois de mostrar a relatividade de tais noções, à noção dos pontos físicos de referência, que serão marcados, de um modo geral, pela entrada e saída do sol. Aplicações numerosas.</p> <p>11 - Conhecimento prático da medida do tempo: dia, semana, meses e ano. Para isso:</p> <p>a) - formar coleções de cartões grandes com os nomes dos dias da semana. Um aluno separa diariamente um cartão correspondente ao dia da semana, colocando-o à vista da classe, podendo mesmo anunciar: hoje é segunda-feira. No fim da semana contam-se os dias. Notam-se a ordem em que eles aparecem. No fim do mês contam-se os domingos, as segundas-feiras etc.</p> <p>b) - colecionar blocos de folhinhas, com os quais se podem fazer exercícios semelhantes ao anterior.</p> <p>c) - pendurar na classe cinco cartões mais ou menos do tamanho de uma folha de papel almaço com estampas ou desenhos que representam variações do tempo. Por exemplo, num cartão o dia e a chuva; noutro, o dia de sol, noutro, de vento, noutro, de frio, noutro, de calor, escrevendo na parte inferior de cada cartão, haverá um porta-cartão onde irão sendo guardadas as folhas do bloco das folhinhas que forem sendo tirada dia a dia e de acordo com o tempo que fizer. No fim do mês, retirando as folhas de cada porta-cartões, os alunos contarão para ver qual foi o número de dias de chuva, de sol etc.</p> <p>1 - Tabuleiro de areia. Uma disposição muito prática e simpática do tabuleiro de areia resulta de sua colocação em um dos ângulos da sala, no chão ou sobre uma mesa, podendo ser as suas paredes coloridas, de uma cereja sensível, por exemplo. Além do tabuleiro de classe, é conveniente que a escola tenha no pátio outro grande, de 3m por 3m, mais ou menos, dentro do qual as crianças possam trabalhar livremente e brincar na hora do recreio.</p> <p>2 - Os mapas do tempo, feito pelas crianças, serão expostos em classe – dois ou três de cada vez, pregados com tachinhas, em lugar adequado para exposições gráficas da classe. Esse local pode ser um quadro mural de madeira, de tom cinzento prateado fosco.</p>
<p>BIBLIOGRAFIA PARA O PROFESSOR</p>	<p>- Como se ensina geografia: Firmino de Moraes.</p> <p>- Programa de ciências do Distrito Federal – 1º e 2º anos.</p> <p>- El Tesouro del Maestro – 3º volumen</p>
<p>2º ANO</p>	
<p>MATÉRIA (Conteúdos)</p>	<p>- Geografia local;</p> <p>- Cidades do Paraná;</p> <p>- Nomes dos acidentes geográficos;</p> <p>- Representação cartográfica.</p>
<p>PRÁTICAS (Método e práticas)</p>	<p>1 - As crianças deveriam construir no tabuleiro de areia, os principais fatos geográficos da localidade, ou de memória ou depois de observação ou por informações obtidas pelas crianças. Lembrar como processo excelente, levar as crianças ao conhecimento detalhado da região, mediante visitas sistemáticas e numerosas. Depois de cada uma das quais far-se-á a reprodução, no tabuleiro de areia da nova porção conhecida, de modo que, terminada a série de visitas, resulte, na escola, uma miniatura da região, definitivamente estudada.</p> <p>2 - Estudar por esse processo:</p> <p>a) - o rio, lembrando as suas margens, o seu lado, o seu fundo pedregoso ou barrento, a sua velocidade, a sua direção e o motivo que a determina; cabeceira, nascente e etc.; o trabalho do rio, de carreamento, de sedimentação, de fertilização das zonas marginais, a sua ação de erosão. A sua influência na vida local, enchentes, meios de transporte, moinhos etc., rodas de água etc.;</p> <p>b) - as irregularidades do terreno;</p> <p>c) - as fontes de produção: fábricas, culturas etc.;</p> <p>d) - a localização de seus órgãos culturais, de administração etc.;</p> <p>3 - Estudar o clima, a composição da população, as suas ocupações, as produções da localidade, os costumes dos habitantes, as autoridades locais, os meios de comunicação.</p> <p>4 - Animais e plantas da localidade. Importância para o homem.</p> <p>5 - Representação, no tabuleiro de areia, dos fatos acima, que o possam ser, e transcrição, posterior, em uma carta cartográfica.</p>

	<p>6 - Ideia das convenções topográficas e levantamento de cartas topográficas rudimentares ao modo dos escoteiros, ou jogando com a imaginação dos alunos, com apelo à sua atração pela vida dos aventureiros etc.</p> <p>7 - Para o estudo das cidades do Estado, usar, por exemplo, da livre conversação instrutiva, apelar para os conhecimentos dos alunos, mostrar fotografias, retratar as cidades, contando particularidades suas, pedir às pessoas que viveram aspectos típicos e curiosos de cada região que venham narrá-los às crianças, levar os alunos a realizar investigações junto aos maiores etc.</p>
AMBIENTE DE CLASSE (Recursos didáticos)	<p>1 - Organizar um pequeno museu de geografia local. Nesse museu em cada peça terá a sua ficha, como se faz no ensino da história natural, podem figurar desenhos ilustrativos feitos pelos alunos etc.</p> <p>2 - Arquivo geral dos trabalhos dos alunos, em lugar visível.</p> <p>Nota: O ensino da geografia local deve ser matéria de todos os demais anos seguintes do curso primário, de maneira a criar nos alunos a consciência dos problemas de sua localidade e da maneira de enfrentá-los e resolvê-los. Visa-se com isso, a mais profunda influência da escola na solução dos problemas locais.</p>
BIBLIOGRAFIA PARA O PROFESSOR	
3º ANO	
MATÉRIA (Conteúdos)	<ul style="list-style-type: none"> - A Terra, forma e nascimento; regiões; mares e terras; continentes e oceanos; os países; - As raças; - Localização do Brasil na América: sua divisão em Estados e as capitais destes; - As grandes regiões do Brasil, - seus grandes rios, sua produção fundamental, o seu homem; - Idem em relação ao Paraná; - Interpretação cartográfica.
PRÁTICAS (Método e práticas)	<p>Evidentemente, para ensinar o programa desta série, não é necessário “passar pontos” à criança para esta decorar. Podem ser usados processos como os seguintes:</p> <p>1 - A exposição sistemática e clara do professor, objetivada o mais possível relacionada com a experiência da criança, e feita mais ao modo da narração viva – uma informação para a imensa curiosidade infantil.</p> <p>2 - Depois, como processo de fixação, por exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) - as festas, os hábitos de vida em várias regiões do mundo, em várias regiões do Brasil; b) - coleção de formas, postais, selos; c) - desenhos de paisagens típicas referentes a várias regiões do mundo e do Brasil; d) - recortar, em madeira, com serra tico-tico, o contorno do mapa do Brasil. Utilizar esse corte para traçar esse contorno muitas vezes, fazendo uma coleção de mapas que são verdadeiros apontamentos pessoais e vivo, que reflitam as narrações ouvida, as leituras feitas etc. – localizando as cidades em um mapa, os rios em outro, no terceiro a distribuição da produção, das vias aéreas, das ferrovias etc.; e) - leituras; revistas, viagens etc.; f) - livre conversação instruída; g) - projeções cinematográficas; h) - correspondência escolar; i) - pedir a pessoas que conhecem outras regiões que venham palestrar com as crianças sobre elas; j) - uso abundante dos mapas para acompanhar neles todas as atividades anteriores.
AMBIENTE DE CLASSE (Recursos didáticos)	<p>O mesmo recomendado ao 2º Ano, agora mais amplo, quer em relação às coleções, mapas, álbuns e curiosidades do museu, como também em relação ao material de leitura. A coleção do “Tesouro da Juventude”, é, neste setor altamente recomendável. É interessante também a inclusão no mês de leitura, de livros de leitura geográficas.</p>
BIBLIOGRAFIA PARA O PROFESSOR	<p>A mesma recomendada para as séries anteriores.</p> <p>- Programa de ciências do Distrito Federal – 3º, 4º e 5º anos.</p>

4º ANO	
MATÉRIA (Conteúdos)	<ul style="list-style-type: none"> - O céu e nosso sistema solar; - Ideia clara dos acidentes geográficos dominantes em cada região do Brasil, das agrupações humanas e sua vida nessas regiões; - Idem, do Paraná; - Os problemas da geografia humana local; - Os principais países do mundo e suas capitais; - As formas de governo.
PRÁTICAS (Método e práticas)	<ol style="list-style-type: none"> 1 - Todas as feitas para o 3º Ano. 2 - Discutir com os alunos alguns problemas ao seu alcance, de ordem administrativa, econômica e cultural da geografia local, do Estado e do Brasil. 3 - Elaboração de pequenos relatórios, mediante investigação pessoal, sobretudo investigação bibliográfica, relativos, por exemplo, a um certo rio ou a uma certa região etc. 4 - Leituras geográficas atraentes e sugestivas. 5 - O caminho dos grandes descobrimentos; a sua aventura; grandes exploradores etc. 6 - Acompanhar, pelo jornal, no mapa, acontecimentos mundiais de significação educacional. 7 - Desenhar trajés característicos de diversos países ou diversas regiões do Brasil. 8 - Ler relatórios de viagens etc., e acompanhá-los no mapa. 9 - Escolher, por exemplo, um rio ou uma ferrovia. Com um mapa fazer uma relação das localidades por onde passa. 10 - A vida para nós estranhas dos desertos, das regiões polares etc. 11 - Estudo raciocinado da geografia local. 12 - Organização do museu regional. 13 - As festas, os hábitos regionais do Brasil e de outros países.
AMBIENTE DE CLASSE (Recursos didáticos)	As mesmas recomendações feitas para as séries anteriores, 2º e 3º ano.
BIBLIOGRAFIA PARA O PROFESSOR	A mesma recomendação feita para as séries anteriores.

Fonte: SEC. Programas Experimentais para o Ensino Primário. Curitiba (1950).

Em contrapartida, no Exame do Programa de Ensino Primário Experimental das escolas do Paraná (1950), nos parece que suas orientações metodológicas seguem adequadamente os preceitos metodológicos intuitivos e ativos. Isto, tendo em vista que, além de orientarem ações docentes que levem as crianças à observação, à percepção direta dos objetos, orientam o professor também no modo de como levar o aluno a refletir “[...] para descobrir as “relações específicas” entre uma coisa que fazemos e a consequência que resulta, de modo a haver continuidade entre ambas” (DEWEY, 1979, p. 159).

Neste caso, tais orientações prescrevem atividades como as que destacam a “livre conversação instrutiva” dos alunos onde estes têm a oportunidade de falar sobre os conhecimentos que trazem para a escola, compartilhando com a classe informações sobre o lugar onde moram, sobre a vida e valores familiares, as noções de sucessão do tempo, dentre

outras “curiosidades” estudadas e descobertas feitas pela capacidade de observação, percepção e análise da realidade. Ações práticas que colocam o aluno em atividade ao se indicar, por exemplo, que as crianças procedam à marcação do estado do tempo, em mapa meteorológico, mediante desenhos significativos feitos após observação como representação do que se estabeleceu como compreensão, ou seja, como aprendizagem efetiva. Sendo assim, percebemos que, na elaboração deste último programa, buscou-se conciliar tradição e modernidade no que concerne ao uso dos métodos intuitivos e ativos, revelando a forma como esses pressupostos inovadores foram apropriados pelos intelectuais envolvidos na produção de suas diretrizes pedagógicas.

Em relação ao Programa de Ensino paranaense, esse mérito pertence, especialmente, a Erasmo Pilotto (1910-1992),⁹² uma vez que as formulações deste educador decorrem da sua prática docente como professor de Metodologia na Escola Normal, tratando-se, dessa forma, de um resumo de suas aulas nessa escola na formação de professores. Formulações que, segundo ele, procuraram adaptar as concepções dos Programas de Ensino às concepções da realidade imposta, ou seja, a Escola Nova. Talvez seja essa experiência que justifica a maestria das prescrições metodológicas presentes no Programa de Ensino do Paraná, visto que partem da experiência do educador como “prático reflexivo” na formação de professores da Escola Normal do Paraná. Neste sentido, é possível perceber a valorização dos saberes da experiência reflexiva como elemento indispensável ao processo de desenvolvimento do ato educativo. É essa experiência que faz do professor um intelectual (DEWEY, 1959).⁹³

Por meio desse confronto analítico, buscamos possíveis pistas⁹⁴ que nos aproximassem das orientações didático-pedagógicas que poderiam estar presentes nas prescrições para o ensino de Geografia no Programa Experimental do Ensino Primário, adotado em 1949 no Piauí. Dessa forma, inferimos que, assim como o Programa de Ensino publicado em 1960, no Piauí,

⁹² Erasmo Pilotto: educador que se esforçava para pensar e repensar as questões educacionais que se apresentavam especialmente no Estado do Paraná. Sua trajetória como educador foi caracterizada pela interlocução com os campos da Cultura, da Pedagogia, das Artes Plásticas, da Filosofia e da Literatura, destacando o seu interesse e intervenções mais específicas relacionadas à forma de organização da escola pública e para com a formação de professores (MIGUEL, 1997).

⁹³ Discussão encontrada também em alguns estudos sobre o professor como profissional reflexivo: Schön (1992), Contreras (2002), Pérez Gómez e Sacristán (2000), Pimenta (2002), Garcia (2002), Oliveira (2001), entre outros.

⁹⁴ Essa busca encontra sentido no fato de que os Programas Experimentais do Ensino Primário, publicados em 1949/1950, resultaram de inúmeras tentativas de reformulações dos Programas de Ensino adotados anteriormente por meio de experimentações que visavam testar na prática os melhores métodos de ensino para cada região do Brasil. Por meio dessa experiência, revelar-se-iam as deficiências para corrigi-las oportunamente nos programas experimentais. Nesse caso contou-se com a colaboração do magistério de cada Estado para enviar às Secretarias de Educação e Saúde as informações das falhas que foram observadas (PIAUI, 1960). Essas informações seriam enviadas ao INEP que, à época das reformulações, investigava os problemas por meio de questionários aplicados aos professores de cada Estado brasileiro e orientava a elaboração do novo programa.

o programa adotado em 1949 deveria apresentar os mesmos objetivos em relação ao ensino de Geografia. Assim devem ter sido selecionados para o 1º Ano conteúdos referentes ao conhecimento da escola, à casa do aluno, às pessoas que convivem com a criança em casa, à noção de autoridade, à situação da casa em relação à escola, observações ligadas à casa, à escola e ao caminho percorrido pelo aluno com as respectivas atividades a serem executadas. Isto porque o Programa de Ensino de 1960 se constituía como continuação daquele adotado em 1949 (PIAUI, 1960).

Em relação à seleção de conteúdos para o 2º, 3º e 4º anos, utilizamos como pista o programa paranaense, tendo em vista que os conteúdos prescritos para 1º Ano no Programa de Ensino do Piauí (1960) coincidem com os conteúdos prescritos naquele programa de ensino. Desta forma, é possível que a seleção dos conteúdos de Geografia para essas etapas posteriores de escolarização primária no Piauí tenha obedecido à mesma prescrição curricular abaixo relacionada, com as adaptações para o Piauí:

2º Ano - Geografia local; Cidades do Paraná; Nomes dos acidentes geográficos; Representação cartográfica.

3º Ano - A Terra, forma e nascimento; regiões; mares e terras; continentes e oceanos; os países; As raças; Localização do Brasil na América: sua divisão em Estados e as capitais destes; As grandes regiões do Brasil, seus grandes rios, sua produção fundamental, o seu homem; Idem em relação ao Paraná; Interpretação cartográfica.

4º Ano - O Céu e nosso sistema solar; Ideia clara dos acidentes geográficos dominantes em cada região do Brasil, das agrupações humanas e sua vida nessas regiões; Idem, do Paraná; Os problemas da Geografia humana local; os principais países do mundo e suas capitais; As formas de governo.

Até porque a nossa experiência com o ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental nos permite afirmar que a seleção desses conteúdos permanece na Escola Primária atual. A diferença é que na atualidade a objetivação da realidade espacial, por meio do ensino de Geografia, é expressa através de conceitos-chaves que dão sustentação ao pensamento geográfico, principalmente os conceitos de *lugar, território, região e paisagem*.

Quanto às práticas ou exemplificação das sugestões didáticas presentes no Programa de Ensino adotado em 1949, no Piauí, acreditamos que tenham sido prescritas conforme se apresentam no programa de 1960. Portanto, valorizando-se situações que levam a criança a observar os fenômenos geográficos, sua localização no espaço e como se distribuem. No entanto, não orientam atividades que levam as crianças a refletirem sobre as relações entre os

fenômenos, o porquê da localização das pessoas e dos objetos e das características socioespaciais, como forma de problematização dos assuntos estudados, da mesma forma analítica como se apresentam na prescrição das práticas no Programa de Ensino paranaense.

O curioso é que tanto no programa publicado no Piauí em 1960, como o programa adotado no Paraná, em 1950, prescrevem-se orientações curriculares e metodológicas relacionadas apenas às disciplinas básicas, como Leitura e Linguagem Oral e Escrita, Aritmética e Geometria, Ciências Sociais (Geografia e História do Brasil) e Ciência Naturais – Higiene. As outras matérias que faziam parte da organização do Ensino Primário, conforme determinação da Lei Orgânica do Ensino Primário (1946), a quem esses programas deveriam estar adaptados, como Desenho, Trabalhos Manuais e Práticas Educativas Referentes às Atividades Econômicas da Região, Canto Orfeônico, Educação Física, Economia Doméstica e Puericultura, não constam nesses Programas de Ensino Primário. Tais disciplinas ausentes nos programas formavam um quinto volume nos Programas de Ensino adotados nas Escolas Primárias de São Paulo.

Os “Programas para o Ensino Primário Fundamental”, também adotados em caráter experimental no Estado de São Paulo, em 1949, seguiram as mesmas feições analíticas do Programa de Ensino paranaense, diferenciando-se por se apresentar em cinco volumes. Um volume para cada ano do Curso Primário contendo, segundo Souza (2009, p.220), as matérias básicas: Linguagem Oral, Linguagem Escrita, Leitura, Gramática Aplicada, Aritmética e Geometria, Geografia, História do Brasil, Educação Moral, Social e Cívica, Ciência Naturais – Higiene. E o quinto contendo as matérias auxiliares – Desenho, Trabalhos Manuais, Economia Doméstica, Canto, Educação Física e Educação Sanitária.

Percebemos, dessa forma, que o repertório das matérias estabelecido nesse programa reproduz o mesmo repertório do Programa de Ensino adotado em 1925, e que serviu de modelo para as Escolas Primárias dos outros Estados brasileiros, inclusive para as Escolas Primárias piauienses. Organização curricular que, ao que tudo indica, prevaleceu praticamente a mesma até o final da década de 1960. Souza (2008) justifica essa ocorrência por meio da conclusão de que a seleção cultural estabelecida no final do século XIX continua atendendo às finalidades políticas e sociais do Ensino Primário ao longo de século XX. Quem sabe, até hoje, sob outras denominações.

Esse Programa de Ensino, assim como o programa paranaense, caracteriza-se pelo viés analítico, discriminando detalhadamente as finalidades de cada matéria e a orientação metodológica a seguir, consoante com as perspectivas da pedagogia escolanovista. As

inovações metodológicas nele presentes destacavam-se por meio das indicações de atividades que propiciavam o interesse, a motivação e a atividade da criança:

Excursões, jogos, brinquedos, histórias inventadas ou mudas, álbuns de gravuras, “cineminha” da classe, dramatizações, hora da história e da poesia, provérbios, máximas, charadas, adivinhações, correio infantil, dicionário de classe, diário da criança, lojinha de brinquedos, jornal escolar em suas várias modalidades (falado, lido, jornal cartaz etc.) (SOUZA, 2009, p. 220).

As finalidades das matérias básicas voltavam-se, da mesma forma que o Programa de Disciplinas adotado em 1925, para o desenvolvimento integral da criança, a reafirmação da iniciação para o trabalho e a formação da nacionalidade. Porém, o programa inovava nas indicações metodológicas, prescrevendo o desenvolvimento de uma metodologia analítica, fundamentada na pedagogia nova, ao enfatizar práticas pedagógicas que pudessem mobilizar o interesse e as atividades da criança.

Desse modo, as finalidades da educação geográfica colocadas por meio das diretrizes curriculares, presentes no Programa de Ensino paulista em análise, visavam, também, colaborar com a proposta de consolidação da Nação brasileira, pelo cultivo de atividades que desenvolvessem nos alunos o amor pela Pátria. Assim, como já mencionamos em relação às finalidades inscritas nos outros programas (PIAUI, 1960; PARANÁ, 1950), os conteúdos de Geografia que deveriam contribuir para atender a essas finalidades necessitavam compreender uma seleção que possibilitasse aprender Geografia a partir do reconhecimento do meio mais próximo da criança, evoluindo para a representação gráfica, para o reconhecimento e a valorização das riquezas da região onde vivem as crianças e do Brasil.

De acordo com Souza (2008, p. 68), tais atividades demandariam exercícios como “[...] os desenhos de mapas, a memorização de nomes de heróis nacionais, datas históricas, nomes de rios, acidentes geográficos, países, capitais dos estados brasileiros e dos presidentes da República”. De tal modo, ao concluírem o Ensino Primário haveria possibilidades de que os alunos desse curso ficassem imbuídos de uma cultura geral básica.

Nos furtamos de apresentar esquematicamente a estrutura organizacional do programa paulista, para poupar repetições, posto que as diferenças em relação aos outros programas examinados não sejam tão relevantes, principalmente em relação ao Programa de Ensino do Paraná que se aproxima, em relação ao caráter analítico, das prescrições do programa paulista. Ademais, a historiografia educacional brasileira, já bem enfatizada neste trabalho, revela que a educação paulista se constituiu como modelo exemplar para as reformas educacionais que foram pensadas para os outros Estados brasileiros.

No Piauí, considerando as formas de apropriação desse referencial educacional pelos reformadores da educação piauiense, desde 1927, ao adotaram suas prescrições, deduzimos que os programas aqui elaborados em 1947 e em 1960, apesar de terem sido elaborados sob a interferência do INEP, também tenham sofrido a influência da organização escolar paulista, por meio de apropriações das orientações presentes no referido Programa de Ensino adotado em 1925. Ainda que essas apropriações possam ter se manifestado por meio de táticas⁹⁵ que os agentes educacionais da Escola Primária do Piauí procuraram mobilizar para se utilizarem das ideias do Programa de Ensino Primário desse Estado. Isto porque percebemos que as práticas de apropriação do modelo curricular paulista reproduziram a maneira como os conteúdos foram impostos, entretanto, as prescrições metodológicas divergiram, posto que se distanciaram do viés analítico escolanovista que determinava a análise das relações estabelecidas entre os fenômenos geográficos observados e percebidos, a fim de que os alunos tivessem uma compreensão global dos conteúdos estudados na Geografia. Além disso, diferente do Programa de Ensino paulista e do paranaense, o foco do ensino ainda recaía sobre a ação docente e não sobre a aprendizagem do aluno como ser ativo na construção do seu conhecimento, conforme preconiza o método da Escola Nova, modelo a ser seguido.

Esta é uma reflexão importante para o historiador da Educação que se orienta por meio da perspectiva da História Cultural na intenção do mesmo entendimento daquilo que Bourdieu (apud CARVALHO, 2003, p. 260) questiona ao perguntar sobre “[...] o que é que as pessoas fazem com os modelos que lhes são impostos ou com os objetos que lhes são distribuídos?”. Nesta perspectiva, buscamos o entendimento das questões aqui colocadas como investigação da história do ensino de Geografia e, conseqüentemente, da Escola Primária piauiense.

Analisamos neste capítulo as prescrições do ensino de Geografia para a Escola Primária do Piauí, por meio dos dispositivos legais e programáticos que foram impostos como forma de normatização da sua cultura escolar. Entendemos, porém, que o nosso maior desafio foi procurar compreender as práticas dos agentes que se apropriaram desses dispositivos (reformadores, professores, alunos, diretores, inspetores). Formulamos, então, a seguinte questão norteadora das reflexões presentes no próximo item: – De que maneira se deu a apropriação das prescrições curriculares e metodológicas empregadas nos Programas de Ensino adotados nas Escolas Primárias do Piauí entre os anos de 1927 a 1961? – Que relação se estabeleceu entre as prescrições e as práticas efetivadas nessas escolas? Vejamos no próximo item.

⁹⁵ Táticas como práticas de apropriação (CERTAU, 1994).

3.5 As finalidades reais: entre o prescrito e o praticado na aprendizagem de Geografia no Ensino Primário

Pensar as práticas de ensino de Geografia que se conformaram na Escola Primária piauiense no final da década de 1920 a 1961 significa buscar, por meio delas, entender a complexidade que se constitui entre estratégias de prescrição curriculares, metodológicas e materiais, por agentes responsáveis pelas políticas educacionais e as apropriações desses elementos pedagógicos, por professores e alunos no universo da educação escolar. Lourenço Filho (1930)⁹⁶ nos leva a refletir sobre a questão elaborada por Bourdieu, e posta anteriormente como reflexão sobre a apropriação dos modelos e objetos impostos aos educadores:

A experiência tem demonstrado que, em relação aos programas de ensino, há uma verdade elementar, donde convém partir: cada mestre só executa o seu programa, aquele que é a revelação de sua inteligência, de seus conhecimentos sistematizados, de seus pendores, de sua personalidade, enfim. Pode ser fornecido ao professor o que de melhor conceba a técnica moderna, como roteiro e guia. Pode a administração baixar instruções minuciosas que tentem mecanizá-lo. Na prática, porém, se é mestre de verdade, se põe a alma no ensino, saberá iludir tudo isso, ou iludir-se a si próprio, muitas vezes, e seu programa real será sempre ele próprio, será a revelação de sua capacidade técnica (LOURENÇO FILHO, 1930, p. 81).

Assim como Lourenço Filho, compreendemos que em relação aos Programas de Ensino prescritos como referenciais curriculares e metodológicos para serem aplicados nas Escolas Primárias, se faz necessário ter em mente que, por mais que a administração escolar forneça ao professor o que de melhor conceba a técnica moderna, como roteiro e guia, baixando-se instruções minuciosas que tentem mecanizá-lo, na prática, caso se comporte como mestre de verdade, dedicando-se de alma e corpo ao ensino, saberá este professor “[...] iludir tudo isso, ou iludir-se a si próprio, muitas vezes, e seu programa real será sempre ele próprio, será a revelação de sua capacidade técnica” (LOURENÇO FILHO, 1930, p. 81).

⁹⁶ Lourenço Filho: professor primário, de escola normal e universitário, mestre da Psicologia, administrador escolar no âmbito estadual e federal, escritor, homem público e chefe de família. Nascido em 10 de março de 1897 na cidade de Porto Ferreira (SP), optou pela carreira do magistério, abandonando o segundo ano de Medicina. Na sua trajetória enquanto docente desfrutou da prática administrativa e organizacional dirigindo a Reforma da instrução pública no Ceará (1922-1923) e em São Paulo (1931-1932). Na década de 1930, transferiu-se para o Rio de Janeiro, exercendo funções de chefe de gabinete do ministro da Educação Francisco Campos. Durante a gestão de Anísio Teixeira na Secretaria de Educação do Distrito Federal, dirigiu o Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Foi diretor da Escola de Professores no Distrito Federal e do INEP, que então denominava-se Instituto Nacional de Pedagogia. Desenvolveu diversas obras de orientação, tais como cartilhas para apropriação das escolas no ensino da escrita e na didática de sala de aula. Foi um dos precursores no estudo e publicações no âmbito da Escola Nova, com o livro *Introdução ao estudo da Escola Nova*, no fim da década de 1930. Como docente, lecionou disciplinas ligadas à Psicologia e à Pedagogia (SAVIANI, 2007).

Utilizará esse professor táticas de apropriação de tais programas, manifestadas como astúcias, ao jogar em um terreno que lhe é imposto como estratégias utilizadas pelos administradores da Educação no Estado do Piauí (CERTEAU, 1994). De acordo com Lourenço Filho, tendo como base a sua própria experiência educacional, “cada mestre só executa o seu programa, aquele que é a revelação de sua inteligência, de seus conhecimentos sistematizados, de seus pendores, de sua personalidade, enfim” (LOURENÇO FILHO, 1930, p. 81).

Tendo em vista tais pressupostos, discutimos nesta sessão as *finalidades reais* do ensino de Geografia nas Escolas Primárias piauienses, no período em estudo, estabelecendo a relação entre o ensino prescrito, como estratégias emanadas da política educacional do Governo Federal e Estadual, e o ensino praticado de forma real nestas escolas. Em outras palavras, analisamos as relações entre o currículo prescrito, manifestado por meio de manuais disciplinares que envolvem os planos de estudo e orientações programáticas, e as formas de apropriação de suas orientações curriculares e metodológicas pelos professores dessa escola na temporalidade investigada. Tarefa realizada por meio da investigação das práticas escolares desenvolvidas no interior das salas de aula como forma de ensino-aprendizagem de Geografia nos grupos escolares do Piauí.

Para análises como esta torna-se importante considerar que o currículo prescrito tem, ao mesmo tempo, um significado simbólico e um significado prático. “Simbólico, porque determinadas intenções educativas, são, deste modo, publicamente comunicadas e legitimadas. Prático, porque estas convenções escritas traduzem-se em distribuição de recursos e em benefícios do ponto de vista da carreira” (GOODSON, 1997, p. 20). Assim, de acordo com o autor referenciado, sendo o currículo escolar uma construção social e política, a elaboração do currículo prescrito “[...] não se trata apenas de uma manobra política ou retórica, pois esta afirmação afeta o discurso sobre a educação e relaciona-se como os *parâmetros das práticas*”. Neste sentido, considera insensato ignorar a importância primordial do controle e definição deste currículo, considerado por ele, num sentido significativo, como “[...] testemunho público e visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas escolares” (GOODSON, 1997, p. 20).

No que concerne ao contexto educacional do Ensino Primário no Piauí, alusivo ao período educacional que estudamos, tencionamos compreender quais seriam essas racionalidades e qual seria a retórica legitimadora das práticas escolares em relação ao controle e definição do currículo prescrito para ser desenvolvido em nossas escolas. Sobre este aspecto curricular procuramos, na esteira de Goodson (1997), construir uma série de conhecimentos sobre a Escola Primária do Piauí e, objetivamente, sobre o ensino de Geografia nesta escola

entre os anos 1927 a 1961. Procuramos, dessa forma, relacionar investigações sobre o currículo prescrito, os processos educativos e a história da pedagogia. Isto, tendo em vista o que preconiza o referido autor ao defender que “a educação é composta pela matriz articulada destes e de outros ingredientes vitais. Quanto ao ensino, e ao currículo em particular, as questões centrais são: *Quem fica com o quê? E O que é que eles fazem com isso?*” (GOODSON, 1997, p. 20).

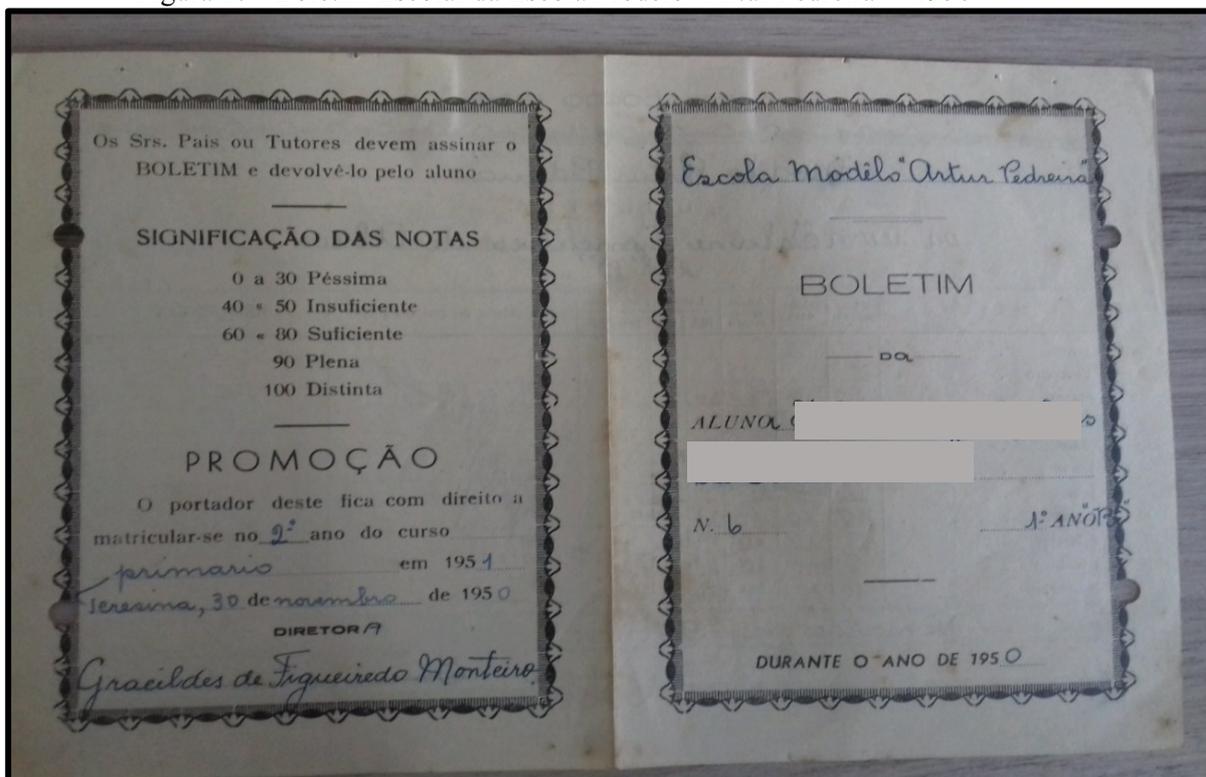
Diante do exposto, entendendo que os conteúdos escolares analisados a partir dos Programas de Ensino, anteriormente examinados, como prescrições curriculares, expressam apenas parte do que se concebe por disciplina, procuramos compreender a realidade escolar na sua lógica própria, com suas especificidades. Logo, procuramos investigar as práticas escolares vivenciadas no cotidiano das salas de aula das escolas de alguns municípios do Estado do Piauí, por meio das narrativas orais que possibilitaram a produção de relatos históricos através das memórias que brotaram da vivência de alunos e professores envolvidos nos processos investigados.

Para essa análise, além das fontes anteriormente mencionadas, examinamos também as pesquisas historiográficas da educação piauiense, biografias e autobiografias como, por exemplo, as narrativas de Carlos Augusto de Figueiredo Monteiro (2015), ao descrever minuciosamente, nos volumes 3 e 4 da Coletânea Rua da Glória, a sua experiência como aluno da Escola Primária. Além disso, ele descreve também a experiência de sua mãe, Dona Gracildes Dias de Figueiredo, como professora dessa escola, inicialmente lecionando no Grupo Escolar Fenelon Castelo Branco, no município de União e, posteriormente, na Escola Modelo, anexa à Escola Normal Oficial de Teresina, na década de 1930. Na Escola Modelo, D. Gracildes foi também professora da aluna “Teresina”, no final da década de 1940 e início da década de 1950. Esta informação encontra comprovação por meio do Boletim apresentado por Teresina a esta pesquisadora e representado na Figura 17, a seguir.

Tendo como referência a época em que entrava em vigor o Programa de Ensino Primário adotado nas Escolas Primárias piauienses, em 1928, Monteiro (2015) nos revela as “marcas” que a Escola Primária deixou em sua vida. Uma dessas marcas diz respeito a uma prática desenvolvida como prescrição presente naquele programa, posto que se tratava de uma das atividades relativas à metodologia intuitiva, que sugeria excursões escolares ou passeios considerados como valiosos recursos para a escola e para o ensino. Segundo Monteiro (2015, p. 240), ficou retido em sua memória uma excursão na qual iam professores e alunos do “Grupo Escolar Fenelon Castello Branco” ao “Morro da Pedreira”, na cidade de União-PI, “[...] apanhar pedras (calcárias) para limpar anéis de prata e ouro”. Em excursões mais raras e organizadas iam ao “Morro do Urubu”, mais alto e mais distante “[...] e só os mais afoitos se dispunham a

subi-lo”. Contudo, o relato da excursão não deixa claro acerca dos objetivos relativos à aprendizagem da Geografia, mas nos leva a inferir que essa atividade tinha relação com a prescrição da utilização de métodos intuitivos presentes no referido Programa de Ensino Primário adotado à época.

Figura 17 - Boletim Escolar da Escola Modelo “Artur Pedreira” - 1950



Fonte: Acervo particular da participante codinominada “Teresina”.

Como atividades relativas ao Método de ensino Intuitivo, os passeios e as excursões escolares representavam um importante aspecto da iniciação dos educandos na sua formação para a modernidade. “Não se tratava de inovações teóricas, pois parte substancial dos programas de estudos de ensino intuitivo baseava-se nas reflexões de Pestalozzi, inspirado no aluno ideal de Rousseau [...]”, desenvolvidas e divulgadas ao fim do século XIX e nas primeiras décadas do século XX (CARDOSO, 2013, p. 6).

Sobre a orientação desse modelo de ensino, na obra “Methodologia do Ensino Geográfico” em especial, se considerarmos a importância das excursões escolares, Delgado de Carvalho (1925, p. 59-60) salienta que:

Toda a criança que frequenta a escola tem uma noção do caminho percorrido, de seus principais accidentes; pode, mais ou menos, se orientar. Como bem sabem os professores primários, o moderno methodo de ensino consiste, essencialmente, na explicação de cada “coisa” e, sempre que é possível, na vista desta coisa. (...) O pateo da escola, num dia de chuva, vale a pena ser

observado: reúnem-se ahi, em miniatura, todas as feições características da crosta terrestre.

Para além do pátio da escola, as excursões escolares possibilitavam, como aspecto da metodologia intuitiva, uma das inovações pedagógicas de aprendizagem fora da sala de aula, destacando a importância do desenvolvimento das faculdades intelectuais das crianças através da observação e da análise dos objetos circundantes, como preconizava o referido autor e geógrafo anteriormente referenciado. Segundo o Decreto n. 1.438/33 que instituiu a Reforma Educacional de 1933, no seu capítulo IV, nos Artigos 214 e 215, determina que:

Art. 214 – Serão promovidas, sempre que possível, excursões destinadas á ilustração e ás demonstrações praticas do ensino, para o que se escolherão, préviamente, locais apropriados.

Art. 215 – Essas excursões serão aulas cooperativas modelares, e délas, sob a orientação dos respectivos professores, trarão os alunos material para os museus escolares (PIAÚÍ, 1933, p. 1).

Representando um período mais recentemente, embora extrapole o período recortado para este estudo, encontramos, nos arquivos da Escola Normal “Francisco Correia” de Parnaíba,⁹⁷ registros fotográficos de uma excursão feita pelas normalistas com os alunos do 2º ano do Curso de Aplicação desta escola, em 1963, como é possível observar nas Figuras 18 e 19, a seguir. Este curso funcionava como “escola de aplicação” dos conhecimentos pedagógicos a serem aprendidos pelas normalistas, encontrando-se como anexo da Escola Normal.

É possível que essas práticas de ensino tenham sido orientadas, seguindo-se os modelos pedagógicos modernos prescritos em manuais e nos Programas de Ensino Primários adotados à época. Não sabemos se os mesmos modelos ocorriam nos grupos escolares em geral, tendo em vista que, no cruzamento dos relatos orais sobre as práticas de ensino desenvolvidas nessas escolas, não ligadas à Escola Normal, nelas assumia-se um regime Tradicional de ensino.

A exemplo disso, ao perguntarmos a “Jorginho”, aluno dos grupos escolares “Abdias Neves” e “Domingos Jorge Velho”, no final da década de 1950 e no início dos anos de 1960, sobre como era desenvolvido o ensino de Geografia na sua época de estudante, ele nos relatou que o ensino de Geografia era voltado para o estudo do Planeta Terra, utilizando-se o globo terrestre e “mapa geográfico” para aprender, primordialmente, as “localizações” dos Estados brasileiros, dos continentes, mares, oceanos e os países do mundo com as suas respectivas

⁹⁷ Escola regularizada em 1928. Sua primeira turma de novos professores primários concluiu em 1932 (OLIVEIRA, 2017).

capitais. Além de aprender pela memória a localização dos rios, vulcões, montanhas, picos e outras formas de relevo que se destacavam no Brasil e no Mundo.

Em seu relato, “Jorginho” se lembra de que a distribuição dos conteúdos era gradativa, conforme o nível de ensino. Considera que era um estudo até mais aprofundado na cobrança dos conteúdos em relação a hoje, porém, tudo com base na memorização, na decoreba mesmo, pois não havia, segundo ele, aplicação na vida prática, não servia para além dos muros da sala de aula. Pela repetição, o professor já sabia de cor todo o conteúdo do livro, da primeira à última página. Havia até mesmo um professor que ditava todo o conteúdo de Geografia de memória.



Figura 18 – Excursão feita pelas professorandas da Escola Normal “Francisco Correia” - Parnaíba-PI, com os alunos do Curso de Aplicação - 1963

Fonte: Arquivo da Escola Normal “Francisco Correia”, Parnaíba-PI.

Figura 19 - Excursão feita pelas professorandas da Escola Normal “Francisco Correia” - Parnaíba-PI com os alunos do Curso de Aplicação - 1963



Fonte: Arquivo da Escola Normal “Francisco Correia”, Parnaíba-PI.

Já para “Barãozinho”, estudante do Grupo Escolar “Barão de Gurgueia”, a partir de 1937, em Geografia existia um ensino não aprofundado, apenas noções básicas, nada de estudo aprofundado. Aprendia-se sobre:

[...] as raças: a branca, a negra, a amarela, as etnias brasileiras. Conhecer os acidentes geográficos: O que é uma ilha? Uma serra? Um arquipélago? Genericamente, noções básicas. O nome já está dizendo: “Ensino Primário”. A gente só ia desenvolver esse conhecimento amplamente no Ginásio (BARÃOZINHO, 2017, p. 1).

Percebemos entre Jorginho e Barãozinho certa divergência na compreensão do que seria um ensino aprofundado de Geografia. Para Jorginho, nos parece, aprofundar o conteúdo era possibilitar a aprendizagem dos nomes e da localização das formas que desenham as paisagens geográficas. Entretanto, para Barãozinho, em Geografia, estes saberes na Escola Primária do seu tempo não eram aprofundados, estavam relacionados apenas e, genericamente, às noções básicas, visto que se tratava de, como o nome já está dizendo, “Ensino Primário”.

Diferentes concepções de “ensino aprofundado” exemplificam as formas de apropriação por cada um dos nossos personagens sobre o assunto. Caráter compreensivo para a época, posto que, mesmo nas prescrições curriculares orientadas pela pedagogia considerada moderna, determinava-se um ensino por meio da descrição dos aspectos físicos através da observação direta dos fenômenos e aspectos geográficos.

Por meio desta orientação, a exemplo do uso do Método Intuitivo, a observação levava à descoberta dos fenômenos naturais e espaciais, ficando restrito à sua percepção e representação, o que nos parece um avanço para a época. Uma vez que, atualmente, pensar no ensino de Geografia significa pensar a existência humana, a sua identidade que se dá no espaço. E para isto, torna-se importante pensar nos espaços que o ser humano habita e transforma permanentemente para que sua existência possa acontecer, continuar. Porém, ainda em 1968, Antônio D’ávila,⁹⁸ ao refletir sobre as práticas escolares de acordo com o Programa de Prática do Ensino do Curso Normal e com a orientação do Ensino Primário, avalia que:

O ponto de partida para o conhecimento geográfico é a observação, observação da localidade, a princípio, do seu solo, do céu, do tempo, da vida, do trabalho, da vida das plantas e dos animais, o homem em suas relações com o ambiente.

*Não basta, porém, observar, porque pode o trabalho consistir apenas numa rápida *survey*⁹⁹ das coisas, sem que o pensamento trabalhe, julgue e conclua.*

⁹⁸ Ex-Diretor do Serviço de Orientação Pedagógica do Departamento de Educação – Assessor Técnico da Divisão de Ensino n SENAI em São Paulo (1968).

⁹⁹ Investigação quantitativa, inquérito.

Por pesquisa completará a observação, dando-lhe melhor sentido (D'ÁVILA, 1968, p. 262-263).

Segundo Kaercher (2014, p. 21), “existir implica, necessariamente, fazer Geografia, transformar a natureza em espaços cotidianos: prédios, estradas, plantações, fábricas etc. Para que possamos existir, precisamos fazer Geografia, transformar a natureza” – aspecto não visualizado como princípio de análise geográfica nem mesmo nas mais modernas prescrições metodológicas analisadas neste trabalho como os métodos intuitivo e escolanovista. Sem a pretensão de cometer anacronismo, essa visão contemporânea do ensino de Geografia nos leva a compreender o sentido do caráter predominante da análise geográfica de cunho descritivo prescrito no período em estudo, ainda que considerado como moderno. Sem dúvida um avanço, se considerarmos que o ensino Tradicional à época privilegiava apenas a extensa memorização de nomes sem ao menos colocar o aluno frente aos fenômenos espaciais para que percebesse, por meio dos sentidos, a feição que estes apresentavam no espaço observado.

Delgado de Carvalho (1925, p. 104-105), analisando a necessidade de uma Geografia social ou humana, já ressaltava que, na sua época, esta Geografia ainda era recente. Em relação ao seu tempo ressaltava:

Os estudos geographicos entre nós sofrem ainda dos methodos arcaicos de ensino, crystalizados, ossificados, que apresentam a geographia como uma disciplina sem interesse, e que não só não determinam uma corrente de estudos geográficos e não suscitam vocações neste sentido, mas nem mesmo chamam a atenção do publico educado para os progressos da geografia no estrangeiro.

Existe, entretanto, um bello campo a explorar na geografia social de nosso paiz. O papel histórico de nosso litoral, de nosso relevo, de nossos rios, ainda não foi suficientemente estudado. [...] a tendência moderna da interpretação geographica é de considerar o homem como principal centro de interesse.

Sendo assim, por meio de Delgado de Carvalho, foi possível inferirmos que a Geografia Social, ou Humana, ausente nas prescrições curriculares para o Ensino Primário, bem como nas práticas de ensino de Geografia, desenvolvidas nos grupos escolares do Piauí, já fazia parte do discurso teórico das correntes de estudos geográficos em outros países. No entanto, esses estudos aqui no Brasil ainda sofriam em razão de métodos arcaicos de ensino, segundo esse geógrafo, “cristalizados, ossificados”, tornando a Geografia um estudo que não despertava o interesse dos alunos. Todavia, sustentava ele que em nosso País existia um “belo campo a explorar na Geografia Social”. E o papel histórico dos elementos da paisagem geográfica brasileira não era suficientemente estudado, predominando os estudos de cunho descritivo desses elementos, “sem considerar o homem como principal centro de interesse” (CARVALHO, 1925, p. 24-25).

Segundo a aluna Teresina, o ensino na Escola Modelo também:

Era aquele tradicional, tinha um livro chamado “Meu Tesouro” que eu não sei onde está agora, a mamãe era danada pra jogar fora. Esse era o livro adotado. Nele tinha tudo. [...] Ai você aprendia Português, Matemática e Conhecimentos Gerais. O nome Geografia não me ocorre e nem História, Ciências... não, era Conhecimentos Gerais. Eu me lembro de que em Geografia, lá pelo 3º Ano via o globo, via o Equador, via os círculos polares, enfim toda a representação do globo, mas sem muita relação: a Terra está aqui, a Terra está no espaço, fica perto do Sol, mas a gente não via as relações, era muito estático. Então a Geografia era isso.

A História ela era mais centrada, porque ela começava com os descobridores, mas você não fazia relação desse lugar onde os colonizadores chegaram com o mapa, não fazia. Era cada coisa, cada coisa. E a ênfase era realmente Português e Matemática e essa outra coisa era tudo.

Ai você aprendia, por exemplo, que a água com cem graus evapora, esse tipo de conhecimento que estava lá nos conhecimentos gerais que era História, Geografia, Ciências que a gente chama hoje [...].

O ensino de Conhecimentos Gerais a que se refere a aluna Teresina, acima relatado, pode ser comprovado a partir do que provavelmente se ensinava no grupo Escolar “Firmina Sobreira”, antiga Escola Reunida, por meio de uma atividade de “Conhecimentos Gerais que encontramos dentro de um diário de classe datado de 1949 que apresentamos na Figura 20, a seguir:

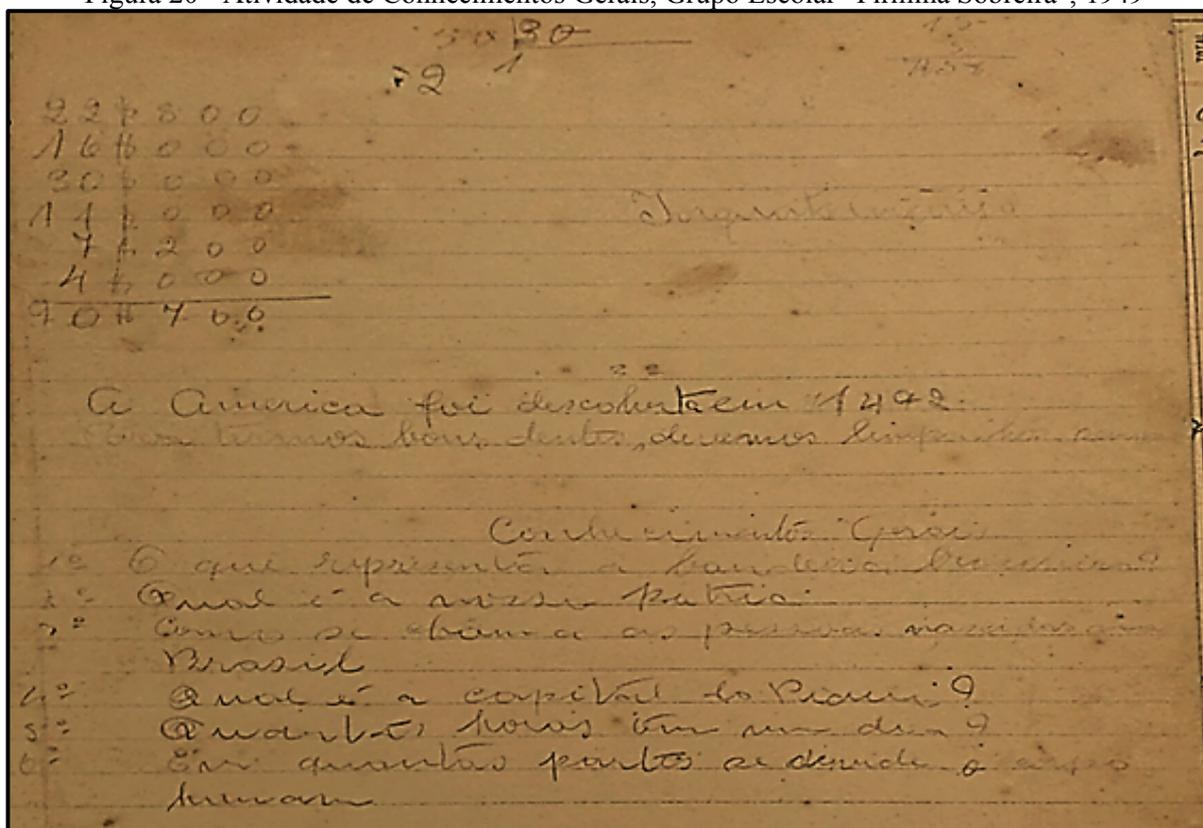
Essa atividade é composta das seguintes questões: - 1º) *O que representa a bandeira brasileira?*; 2º) *Qual é a nossa pátria?*; 3º) *Como se chama a pessoa que nasce no Brasil?*; 4º) *Qual é a capital do Piauí?*; 5º) *Quantas horas tem um dia?*; 6º) *Em quantas partes se divide o corpo humano?*

Ela faz referência, provavelmente, a uma atividade da matéria escolar “Conhecimentos Gerais Aplicados à Vida Social, à Educação para a Saúde e ao Trabalho” que fora introduzida no currículo da Escola Primária na Reforma Educacional de 1947. Supomos que a matéria escolar “Conhecimentos Gerais”, a partir da qual a aluna Teresina estudara Geografia, História e Ciências, e a cópia da atividade de “Conhecimentos Gerais” anteriormente mencionada e apresentada na Figura 20, estejam ligados a esse componente curricular que fazia parte do que era prescrito no decreto que instituiu a mencionada Reforma e que também se apresentava no Programa de Ensino adotado no período.

Outra relação possível pode ser observada a partir da semelhança entre a atividade supramencionada e as questões colocadas nas proposições de provas presentes no anexo do Programa de Ensino Primário, elaborado em 1960, como compilação de provas aplicadas pelo Centro de Pesquisa do Estado da Guanabara, atual Rio de Janeiro - análise que já discutimos

no item 3.4. Pressupomos que, contraditoriamente ao modelo de ensino que era prescrito no referido Programa de Ensino, essas provas deveriam servir de parâmetro para a elaboração das provas de Conhecimentos Gerais pelos professores do Curso Primário no Piauí.

Figura 20 - Atividade de Conhecimentos Gerais, Grupo Escolar “Firmina Sobreira”, 1949



Fonte: Atividade encontrada dentro de um Diário de Classe, de 1949, do Grupo Escolar Firmina Sobreira localizado no Bairro Poti Velho de Teresina, PI.

Assim, ao analisarmos o nível de elaboração das questões que faziam parte dessas provas, para cotejarmos com as prescrições relativas aos métodos que deveriam ser utilizados no Ensino Primário – o Intuitivo e o Escolanovista – percebemos que a elaboração de suas questões não está em concordância com o que defendem os escolanovistas, posto que se limitam à enumeração e, principalmente, à definição das coisas estudadas, não contemplando questões analíticas. Assim, todo empreendimento metodológico da observação, da experimentação e da análise dos fenômenos estudados para a construção dos conhecimentos, conforme preconizam os pressupostos da Escola Nova, não eram avaliados. Portanto, suspeitamos que, conseqüentemente, também não seriam ensinados de tal maneira.

Percebemos, com isso, mais uma evidência das diferentes formas de apropriação, por vezes contraditórias, dos textos reguladores e dos projetos pedagógicos que definiam as finalidades da escola, e, particularmente do ensino de Geografia, pelos atores do sistema

educacional primário piauiense. As fontes que trazem as diretrizes oficiais demonstram contradições entre o Projeto Pedagógico e as práticas de exercícios direcionados ao ensino desta matéria escolar, constituindo-se em indícios das formas de apropriação pelos agentes responsáveis pela elaboração de tais regulamentos. Da mesma forma, a atividade de Conhecimentos Gerais, que por ventura tenha sido aplicada no Grupo Escolar “Firmina Sobreira”, demonstra uma forma de apropriação das recomendações do Programa de Ensino pelo professor, ao apresentar uma elaboração conforme o modelo de prova, presente neste programa, e não na fundamentação do modelo pedagógico a seguir.

Essa análise remete à Julia (2001, p. 33), quando problematiza uma visão contraditória que se tem da cultura escolar, e para isso afirma que “[...] o estudo das disciplinas escolares mostra que, diante das disposições gerais atribuídas pela sociedade à escola, os professores dispõem de uma ampla liberdade de manobra [...]”. Dessa forma, assegura que “[...] a escola não é o lugar da rotina e da coação e o professor não é o agente de uma didática que lhe seria imposta de fora”. Logo, seguindo esta perspectiva, é possível inferir que os professores que assumiam essa prática, considerada “tradicional”, mas também presente como indicação de avaliação em um programa de ensino tido como inovador, tenham desenvolvido um raciocínio a partir do qual tal atitude seria para eles a mais viável. Ou seja, tendo consciência dos limites do seu saber, os professores que insistiam em desempenhar um ensino tradicional poderiam estar medindo prudentemente seus atos em seu campo de atuação, sabendo distinguir “[...] muito bem o possível do desejado e tomando, por vezes, suas liberdades diante das diretrizes oficiais, quando elas não lhes parecem aplicáveis” (JULIA, 2001, p. 24).

O depoimento seguinte, concedido por “Oeiras”, ex-aluna do Grupo Escolar “Armando Burlamaqui”, localizado na cidade de Oeiras, no ano de 1948, responde à nossa pergunta sobre como era o ensino de Geografia à época em que ela havia estudado na referida escola.

Aprendia Geografia, inclusive com a D. Eva, os quadros lá da escola não eram grandes, eram de madeira e ela botava o cavalete. Ela desenhava os mapas para nós e quadriculava o quadro e mandava a gente quadricular o caderno de desenho para desenhar o “mapa do Piauí” e o “Mapa de Oeiras”.

Ela quadriculava no quadro e a gente quadriculava no caderno de desenho. Desenhava o mapa pelo mapa que ela desenhava. A gente já estudava os mapas assim e os mapas da escola. A escola tinha uma mapoteca, não era tão grande, mas tinha, tinha Mapa do Brasil, dos continentes [...] ela usava todos [...] (OEIRAS, 2018, p. 1).

Perguntamos a “Oeiras” se a professora chamava o que estava ensinando pelo nome de Geografia, e ela afirmou: “Ela dizia sim. Eu não estou lhe dizendo que até os mapas ela desenhava! Então eles sabiam que aquilo ali era Geografia”. Com base nesta afirmação,

direcionamos a ela outra pergunta para saber como a professora utilizava os mapas da escola para ensinar Geografia. Diante disso nos explicou:

Era aquela, por exemplo: o Mapa do Brasil, se a gente fosse estudar, era assim um ensino bem decorativo, mas tinha umas professoras que já se aprofundavam mais. Ela ensinava assim: a localização, onde é o Norte, onde é o Sul, e ela explicava que era no mapa que era daquele jeito, ensinava que em cima é o Norte, embaixo é Sul, à direita Leste, esquerda Oeste; mandava a gente procurar no mapa um rio, mandava procurar a nascente de um rio e pegar um lápis e levando até a embocadura, isso no mapa. Quem fazia isso era Dona Eva e depois Dona Julinha, minha tia. Outra coisa que tia Julinha fazia com a gente era produção de texto, que Dona Eva lá não fazia. Ela dava aula lá no “Armando Burlamaqui” de manhã e de tarde dava aula lá na casa dela. Mas de manhã ela já deixava as tarefas. Por exemplo: ela passava para você estudar, vamos dizer assim, a formação da independência. A gente era obrigada a estudar e produzir um texto. Você lia o texto, estudava [...].

Percebemos, no relato de “Oeiras” que a sua professora, Eva das Neves Feitosa, “tentava” realizar um ensino diferenciado, talvez por ter se formado como professora na Escola Normal Oficial de Teresina, bem como pela tentativa de se apropriar das prescrições constantes no regulamento de 1931 e 1933, veiculadas no Programa de Ensino a ser observado à época em que se recomendava a adoção obrigatória do Método Intuitivo e dos preceitos da Escola Nova.

É possível que Dona Eva ensinasse a localização dos pontos cardeais conforme recomendava o Programa de Ensino Primário adotado, embora não se dirigisse ao pátio da escola para isso. Ela ensinava por meio do mapa a localização dos pontos cardeais, explicando que no mapa era daquele jeito, que em cima era o Norte, embaixo era o Sul, à direita era Leste e à esquerda o Oeste. Dessa forma, procurava, de maneira simplificada e abstrata, estabelecer relação entre o espaço real e o espaço representado no mapa, destacando as posições relativas aos indivíduos, porém, sem fugir da pura abstração.

O ensino dessa abordagem cartográfica de forma relacional entre o espaço real e o espaço representado é uma habilidade pouco dominada por professores não especialistas na área de Geografia, mesmo nos dias atuais. Trata-se de uma indicação que se encontra no Programa de Ensino Primário, como orientação para o 2º e 3º anos, descrita da seguinte forma:

O professor terá o maior cuidado para que os alunos não confundam a orientação real pela orientação convencional representada nos mapas, e não cometam, por isso, certos erros muito comuns, tais como o de suporem que as expressões em cima, em baixo, à direita e à esquerda, usadas para designar os pontos em que nos mapas ficam o Norte, Sul, Leste e Oeste, são relativas aos indivíduos, de modo que o norte fica em cima da cabeça e o sul em baixo dos pés. Si o professor desenhar, num quadro colocado em posição horizontal, uma das cartas de modo que o Norte se volte para a sua borda superior e o suspende-lo depois, o aluno perceberá perfeitamente por que, no mappa, o norte fica em cima, leste para a direita (PIAUI, 1927, p. 1).

O cuidado a que se refere a orientação metodológica acima destacada encontra justificativa na asserção de Antônio D'Ávila (1968, p. 264), ao afirmar “que o estudo da Geografia tem sido no Curso Primário, em geral, o estudo de mapas e a feitura de desenhos cartográficos [...]”. No entanto, o autor chama a atenção ressaltando que este ponto merecia melhor orientação. Para ele, em relação ao estudo do mapa, “[...] o uso e o abuso no Curso Primário são um mal que está exigindo uma reação muita enérgica, porque é por ele que a aprendizagem se origina, se desenvolve e se completa”.

Contudo, ao citar um pedagogo alemão, assegura que o mapa nada representa no espírito da criança se ele se reduz à abstração das abstrações. “A inexperiência da criança não alcança o simbolismo dos mapas, porque, antes de lê-los, não aprende a tomar posição no meio em que vive, a localizar as coisas, a conhecer a verdadeira orientação” (D'ÁVILA, 1968, p. 264).

Um exemplo dessa prática cartográfica foi aquela descrita pela aluna “Oeiras” ao relatar que D. Eva utilizava um cavalete para expor os mapas que ela própria desenhava para seus alunos. A professora quadriculava o quadro e mandava os alunos quadricularem o caderno de desenho, para desenhar nele o mapa do Piauí e o mapa de Oeiras. Ou seja, os alunos desenhavam o mapa pelo mapa que a professora desenhava, apesar de haver na escola “Armando Burlamaqui” uma mapoteca “[...] que não era tão grande, mas tinha, tinha mapa do Brasil, dos continentes, mas Dona Eva usava todos” (OEIRAS, 2018). Prática de ensino reveladora de uma forma de apropriação pela referida professora, embora em alguns casos de forma contraditória, em relação à indicação metodológica presente no Programa de Ensino adotado em 1928 o qual indicava:

Essas representações de superfícies gradativamente maiores, exigindo, de cada vez, um desenho menor, explicam ao aluno a necessidade de reduzir as dimensões das partes da planta, para que caiba no mesmo quadro. Seria conveniente que cada lição se concretizasse num mappa, executado todavia, sem preocupação de detalhes e de perfeição de desenho. O que importa é que o aluno aprenda a traçar de memória, tanto no papel, como no quadro, a forma aproximada da região que estuda. Proscrever-se-á. Portanto, como inútil e até prejudicial (porque faz perder um tempo precioso), os desenhos artísticos de mappas e os traçados de quadriculos, de diagramas complicados e de outros systemas de linhas auxiliares de construção. Os mapas serão feitos a mão livre, procurando o aluno apanhar a forma característica do contorno. Quando o mestre não fôr hábil no desenho e desejar poupar tempo e esforço, poderá copiar, em papel transparente, de uma boa carta do Estado a linha divisória e alguns rios e cidades (para servirem de ponto de reparo) e, transportando esse desenho para o quadro, cobri-lo-á com tinta esmalte, para que os seus traços se não apaguem. Dentro desse esboço, facilmente localizará outros rios e cidades, as montanhas e os demais acidentes geográficos (PIAUI, 1927, p. 44).

Dona Eva orientava seus alunos a “[...] procurar no mapa um rio, mandava procurar a nascente de um rio e pegar um lápis e ir levando até a embocadura, isso no mapa” (OEIRAS, 2018). O mesmo era indicado no Programa de Ensino Primário em relação às indicações para o 3º Ano ao recomendar que, quando o mestre não fosse hábil no desenho e desejasse poupar tempo e esforço, poderia “[...] copiar, em papel transparente, de uma boa carta do Estado a linha divisória e alguns rios e cidades (para servirem de ponto de reparo) e, transportando esse desenho para o quadro, cobri-lo-á com tinta esmalte, para que os seus traços se não apaguem”. Assegurava, assim que, dentro do esboço do mapa feito nesses moldes, o aluno facilmente localizaria “[...] outros rios e cidades, as montanhas e os demais acidentes geográficos” (PIAÚÍ, 1927, p. 44).

Remetemos as práticas anteriormente descritas ao conceito de apropriação desenvolvido por Chartier (1990) como uma forma de recepção das prescrições metodológicas colocadas pelos manuais de ensino, elaborados pela administração educacional, as quais podem ser diversamente aprendidas, manipuladas e compreendidas. Sendo assim, a mobilização deste conceito nos permite compreender como as práticas escolares são historicamente produzidas em determinado tempo e espaço. Desta forma, o estudo das diferentes apropriações das orientações prescritas nos Programas de Ensino Primário nos permitiu descobrir as relações entre as professoras e seus alunos e delas com os objetos de ensino, com os conteúdos e com os materiais escolares. A exemplo disso, cita-se o trabalho com os mapas que em alguns casos eram construídos pela própria professora D. Eva.

Como já mencionamos, essa prática de Dona Eva pode estar relacionada com a sua formação pedagógica na Escola Normal Oficial de Teresina, que, possivelmente, tenha lhe fornecido embasamento teórico-metodológico para que se apropriasse das prescrições curriculares supramencionadas. Com esse embasamento, é provável que ela se utilizasse de sua criatividade para enfrentar um problema comum nas escolas públicas daquele período, conforme discute Reis (2006), ao mencionar que a própria Dona Eva reclamava sobre a carência de material necessário ao desenvolvimento das aulas e execução dos trabalhos burocráticos.

Segundo Reis (2006), esse era um problema constante nas escolas públicas do Piauí, à época, pois o próprio Grupo Escolar “Costa Alvarenga”¹⁰⁰ passou por momentos de dificuldades no período de sua instalação, com a falta de material didático e de consumo, aliada

¹⁰⁰ Grupo escolar localizado na cidade de Oeiras. Teve sua inauguração oficial em 21 de abril de 1929. Considerado por todos como prenúncio de modernidade e progresso, o Grupo Escolar Costa Alvarenga representava a esperança de muitos pais verem seus filhos guiados pela luz do saber com possibilidade de um futuro mais promissor (REIS, 2006).

a outros fatores. Tal situação foi comunicada por Dona Eva, que também era Diretora daquela escola em 1930, quando reclamara ao Diretor Geral da Instrução Pública do Estado não ter sido possível cumprir a obrigação do cargo que exercia devido exclusivamente a falta de material (REIS, 2006, p. 206-207).

Nos depoimentos analisados, não percebemos evidências acerca de apropriações das prescrições metodológicas, destinadas à aplicação de práticas para trabalhar com a “alfabetização cartográfica”, na etapa inicial e básica do ensino de Geografia, que iniciassem por meio do reconhecimento do espaço pela criança ao tomar posição no meio em que vive, a localizar as coisas e a conhecer a verdadeira orientação. Razão que provavelmente encontre justificativa naquilo que as professoras pudessem considerar *inviável*, devido a diferentes empecilhos contextuais ou mesmo como pouco domínio teórico-metodológico de tais proposições.

Procuramos outras fontes que sinalizassem o desenvolvimento de práticas pedagógicas no ensino de Geografia que realmente tivessem sido efetivadas nas salas de aula dos grupos escolares piauienses, nos períodos que investigamos. Poderíamos encontrar o registro dos conteúdos ensinados nas cadernetas dos diários escolares dessas escolas, provas e cadernos dos alunos, como também o registro de metodologias de ensino presentes nos planos de aula, elaborados pelas professoras primárias. Apesar disso, não localizamos esse material tão relevante para as pesquisas que se dispõem a compreender o valor “[...] das práticas que fazem parte da cotidianidade, como meio para compreenderem o que realmente se passa nas escolas” (ESCOLANO BENITO, 2017, p. 34).

Esse modelo de análise historiográfica das práticas escolares cotidianas, durante as últimas décadas, foi desenvolvido como orientação da Nova História Cultural da Educação, reforçada pela etno-história e pela hermenêutica. Estes se constituem campos de investigação que se têm voltado para a dimensão dessas práticas, como forma de valorizar, efetivamente, que “[...] são os atores da educação formal que, além de gerar uma cultura escolar – em boa parte endógena, dentro dos seus próprios cenários de atividade – adaptam as mudanças suscitadas a partir do exterior das instituições” (ESCOLANO BENITO, 2017, p. 39).

Segundo o autor em tela, essas adaptações ocorrem “[...] mediante processos peculiares de apropriação, os quais têm a ver com os hábitos e as tradições que se sedimentaram graças ao trabalho profissionalizado dos docentes”. Em relação às prescrições presentes nos Programas de Ensino Primário que analisamos, as adaptações feitas pelos professores dos grupos escolares piauienses para ensinar Geografia são reveladas a partir dos relatos de seus alunos, participantes desta investigação; a título de exemplo, as práticas de apropriação das prescrições curriculares

para o ensino de Geografia, assumidas por Dona Eva, anteriormente referenciadas por meio de sua ex-aluna “Oeiras”.

Nesse processo de recordações, um dos conteúdos significativos, relatados pelos participantes da nossa pesquisa, foi a imagem que conservaram de suas professoras do Ensino Primário: Dona Olga Batista, Hilda Dagmar, e Auxiliadora, professoras de “Barãozinho” no Grupo Escolar “Barão de Gurguéia”; Dona Maria dos Santos, professora de “Jorginho” no Grupo Escolar “Domingos Jorge Velho”, ambos em Teresina; Antonina Brito e Eva das Neves Feitosa, professoras da aluna “Oeiras”, estudante do Grupo Escolar “Armando Burlamaqui” em Oeiras; Ismarina Gonçalves de Abreu e Dona Gracildes de Figueiredo, professoras da aluna “Teresina” na Escola Modelo anexa à Escola Normal Oficial de Teresina; e Dona Adelaide Fontenelle, professora de Carlos Augusto de Figueiredo Monteiro, também nesta mesma escola em 1935.

A memória, segundo Escolano Benito (2017, p. 195), seleciona o que guardamos, pondo “em relação as lembranças e os valores dominantes na época presente”. Por meio da memória, os sujeitos têm a oportunidade de reconhecer a ampla influência dos métodos “[...] com os quais os diversos professores que participaram da nossa educação nos instruíram e trataram, assim como das formas de comunicação com que se deram as interações, nas aulas e fora delas”. A título de exemplo, citamos novamente a memória de Carlos Augusto de Figueiredo Monteiro (2015, p. 47), ao escrever que é difícil recordar todas as professoras que tivera na sua vida escolar; mas assegura que, como seria natural, relembra “[...] aquelas com as quais os elos de simpatia e agrado foram de modo a fazê-las permanecer na lembrança [...]” como a sua professora da Escola Modelo, Dona Adelaide Fontenelle, em meados de 1930. Assim como Dona Eva para a aluna Oeiras no Grupo Escolar “Armando Burlamaqui”, na década de 1940, posto que essa professora é lembrada e caracterizada como um exemplo de mestra para essa aluna.

Aspecto poético da memória que remete à sensibilidade de Cora Coralina em seus versos: “Minha escola primária, foste meu ponto de partida, dei voltas ao mundo. Criei meus mundos... Minha escola primária. Minha memória reverencia minha velha mestra”. Igualmente à sensibilidade de Carlos Augusto de Figueiredo Monteiro (2015, p. 57), quando por ocasião de uma viagem à Austrália, passando pela cidade de Adelaide, enviou para sua mestra querida, um cartão postal no qual escrevera: “A D. Adelaide – a mais bela das mestras – as saudades que de Adelaide – a mais bela das cidades da Austrália – lhe envia o ex-aluno que nunca lhe esquece”.

Em relação ao cumprimento das prescrições presentes nos Programas de Ensino Primário que analisamos, as adaptações feitas pelos professores dos grupos escolares piauienses, para ensinar Geografia, reveladas a partir das memórias de seus alunos, demonstram que a forma de apropriação do currículo prescrito pelas demais professoras se deu de forma diversificada. Algumas professoras assumiam como opção teórico-metodológica a abordagem Tradicional, privilegiando um ensino enciclopédico, memorístico e meramente descritivo, por meio do método “catequético” de perguntas e respostas, distanciando-se do que era prescrito nos Programas de Ensino adotados em 1928 e em 1948 que preconizavam, respectivamente, a utilização do Método Intuitivo e do método da Escola Nova.

Observamos que, na realidade, o currículo posto em ação, pela maioria das professoras dos nossos participantes, não desenvolveu alguns conteúdos nem algumas práticas metodológicas prescritas; posto que em seu relato não houve referência a metodologias nem a determinados conteúdos, tais como: a posição relativa dos objetos da sala de aula; a observação do local da classe em relação ao prédio escolar; a situação da escola na rua e da rua no bairro, os nomes das ruas; a descrição do caminho que cada aluno percorre ao dirigir-se à escola - conhecimentos básicos relativos à alfabetização cartográfica, no que diz respeito aos referenciais de localização e orientação no espaço.

Estudava-se o nome e a definição dos termos geográficos (montanhas, rios, mares, ilhas etc.), mas não há evidências de que o estudo partia sempre de objetos vistos pelos alunos nem que procedia de analogia, conforme prescrição normativa à época. Eram usados, para isso, os mapas de termos geográficos, mas não foi mencionado o tabuleiro de areia que servia para fixar as noções adquiridas. A utilização do quadrante solar para ensinar a medir o tempo pelo movimento da sombra também não foi mencionada pelos alunos investigados. Ademais, a aluna Oeiras, que também foi normalista da Escola Normal Oficial de Teresina e professora primária no ano de 1961, nesta mesma cidade, não dá conta da utilização dessas prescrições por ela em sua sala de aula.

Entretanto, percebemos que havia nas escolas uma prática comum, revelada tanto pela aluna Teresina quanto pelo aluno Barãozinho, como prescrição dos Programas de Ensino orientada para o 4º Ano.

[...] eu me lembro que havia no 3º Ano primário até no 5º Ano, uma dissertação histórica, havia um mapa social político. Por exemplo: “Governo Geral”: Tomé de Sousa. Colocavam o mapa na frente da gente e você ia dissertar sobre aquilo que você estava vendo. E o quadro mostrava o ano que Tomé de Sousa chegou: no ano tal e saiu no ano tal. Isso eu me lembro que era para o aluno aprimorar a sua escrita.

E tem um detalhe: o ensino primário, do 3º para o 5º Ano havia um caderno denominado “caligrafia” e um outro denominado “ditado”. Todo dia havia, certamente, dissertação para aprimorar o raciocínio do menino. Essa dissertação era um quadro colocado por exemplo com uma imagem de um pátio cheio de galinhas com uma “preta” de fazenda jogando milho, para o aluno dizer o que estava vendo, para você recriar conforme você estava vendo.

E quando era sobre a História do Brasil colocava um quadro como por exemplo aquele quadro do José de Anchieta escrevendo poema na areia em Niteroi, para despertar o espírito analítico do aluno (BARÃOZINHO, 2017, p. 1).

Ainda que tais prescrições não fossem seguidas fielmente, o certo é que havia a prática de ensinar por meio da descrição de gravuras, em que as professoras utilizavam o cavalete com uma gravura para que os alunos fizessem descrições ou mesmo “dissertações”, como ressaltou Barãozinho. Tal prescrição poderia ser utilizada para evitar um ensino de Geografia por meio da enumeração e da árida nomenclatura de termos geográficos. Em vez disso, recomendava que se fizessem “descrições vivas e animadas dos aspectos físicos, das curiosidades naturais, do progresso material, dos usos e costumes dos povos etc., ilustrando sempre as suas lições com gravuras, quadros, fotografias”.

Neste sentido, no 2º e no 3º anos, esta atividade deveria destacar “a descrição das belezas naturais do Estado (mostrar aos alunos as excelentes fotografuras contidas nas publicações da Comissão Geographica e Geológica)”; bem como “[...] ligeiras descrições de algumas cidades importantes, ilustrando essas lições com postais e estampas de vistas de cidades, monumentos etc.” Prescrições também presentes nos Manuais Pedagógicos que serão analisados em sessão mais adiante.

Da mesma forma nos relata a aluna Teresina, quando lhe perguntamos sobre o uso de mapas e do globo terrestre nas aulas de Geografia. Extrapolando ao que foi perguntado, respondeu-nos:

Mapas, e o livro didático era o Meu Tesouro. Eu me lembro que lá tinha um globinho, com uma inclinação, reproduzia o globo, aquele que tinha o pezinho, lá no livrinho tinha. E lá na escola tinha um globo e tinha mapas. Nesse ponto a escola era rica.

Ela tinha mapas, ela tinha muita coisa interessante, por exemplo na área de linguagem, ela tinha aqueles painéis, não sei se você conhece, aqueles painéis que você fazia descrição. Dia “X” era o dia de fazer descrição daquelas cenas como por exemplo “bonequinhos dançando, fora da realidade do Piauí, meninazinha de touca e aí pediam pra você a descrição. Colocado nos cavaletes. Eu sempre fugi. Eu nunca fiz o que mandavam. Eu criava uma história e botava o boneco lá dentro. Sempre fui criativa (TERESINA, 2018, p. 1).

Como percebemos, havia a prática de se utilizarem imagens de gravuras, quadros e fotografias expostos em cavaletes, para o ensino não só de Geografia, mas de Linguagem História e Ciência Naturais, aproximando-se assim das orientações ligadas ao Método Intuitivo. Assim, os alunos aprenderiam por meio da observação das gravuras, talvez como forma de evitar a simples memorização das informações, para desenvolver a pedagogia do olhar, do ver e do observar, conforme prescrevia o referido método.

É possível que tais quadros e gravuras estejam relacionados às coleções de quadros murais que eram enviados para as Escolas Primárias, a exemplo da realidade dos grupos escolares catarinenses, analisada por Teive (2008, p. 55), os quais possuíam, cada um, “[...] uma coleção composta por diversos quadros, com instrução de uso para os professores, para serem utilizados nas aulas de História, Geografia, Ciências Naturais e também para o ensino da Composição”. Segundo Monteiro (2015), na Escola Modelo, onde estudara, havia esses quadros referentes ao método “Centro de Interesse”, no entanto não foi possível localizá-los nos arquivos desta escola.

Demonstramos, nas Figuras 21 e 22, a seguir, os chamados “quadros parietais” (quadros instrutivos), ou quadro murais, os quais apresentavam mapas, quadros e imagens parietais, “uma tecnologia a serviço do ensino, surgida no século XIX (o século da imagem) e utilizada também ao longo do século XX”.¹⁰¹ A utilização desses recursos como “[...] meios técnico-didáticos de ensino enquadra-se num movimento mais vasto de ligação entre a ciência e o cotidiano [...]”. Esses quadros tinham a intenção de ensinar “lições de coisas” como Botânica, Zoologia, Entomologia, Geografia, dentre outros conhecimentos escolares.

Concernente a essa prática, Monteiro (2015, p. 53) relata que, nos anos 1930, sua mãe, Dona Gracildes e algumas de suas colegas professoras primárias assinavam revistas pedagógicas editadas em São Paulo. Essas revistas ensinavam as “lições de coisas”, bem como as práticas pedagógicas conhecidas como “centros de interesse” em torno de um tema central. Desse modo, conforme a memória de Monteiro (2015, p. 53):

[...] tomava-se a cana-de açúcar e montava-se um painel de cartolina desenvolvendo o tema; desenho de planta, um pedaço de cana, mapa de sua distribuição geográfica no Brasil e no Mundo; e amostra dos seus produtos: saquinhos de açúcar, vidros de álcool e cachaça etc. A partir daí as professoras faziam aqueles painéis de carnaúba e do babaçu, recursos nossos[...].

¹⁰¹ Informação sobre o Museu da Escola Catarinense presente na página eletrônica da UDESC. Disponível em: <http://www1.udesc.br/?id=2287>. Acesso em: 22 fev. 2019.

Contudo, segundo o próprio Monteiro (2015, p. 53), essas práticas faziam parte do entusiasmo de animação pela educação em um período, ao que tudo parece, relativo ao “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” em 1932, que “[...] infelizmente durou pouco nesse impulso ascendente”. Informação que avaliava através do comportamento de sua mãe, Dona Gracildes, posto que ela continuou sendo professora primária por muitos anos.

Figura 21 - Quadros Instrutivos - Museu da Escola Catarinense



Fonte: Museu da Escola Catarinense.

Figura 22 - Quadros Parietais (quadros instrutivos)¹⁰²



Fonte: Museu da Escola Catarinense.

¹⁰² Reprodução de uma sala de aula do período do governo de Getúlio Vargas (1932-1954). Disponível em: <http://www1.udesc.br/?id=2287>. Acesso em: 22 fev. 2020.

A curta permanência dessas práticas pode ser comprovada também pela aluna Teresina, tendo em vista que, do mesmo modo que Monteiro, fora aluna da Escola Modelo em outra época, no início da década de 1950. Ao perguntarmos sobre a utilização dos “centros de interesses” nessa escola, ela afirmara categoricamente que “não, não, a aula era expositiva, no dia de desenho desenhava, no dia de fazer a descrição fazia a descrição, no dia de Matemática era Matemática cada dia tinha sua programação [...]”. Afirmação que contraria a aprendizagem do conteúdo “globalização do ensino” ministrado nas aulas da cadeira de metodologia do Ensino Primário na Escola Normal de Teresina, aspecto analisado posteriormente.

Segundo Martins (2009, p. 131), através das fontes que analisou em sua pesquisa, foram identificadas instituições escolares “[...] inspiradas nos “centros de interesse” de Decroly como os herbários, insetuários, aquário, museu escolar e bibliotecas. Porém essas instituições não eram uma realidade de todas as escolas, principalmente em se tratando das escolas do interior do Piauí”. No entanto, os participantes entrevistados para a sua pesquisa foram unânimes em destacar a não existência de instituições com esse perfil nas escolas em que frequentaram. Apenas uma entrevistada, moradora da cidade de Barras, salientou que sua professora “[...] trazia de Teresina os quadros com os répteis, sapos, lacraios, mas não tinha estas coisas não, não havia nem livros, ela copiava no quadro com giz o resumo do ponto e a gente aprendia vendo e ouvindo. Ela usava uns cartazes, tinha um mural [...]”.

Percebemos, assim, que havia investimentos em ações como tentativa de implantar a modernização do ensino a partir dos postulados inovadores defendidos pelos escolanovistas. Entretanto, tais ações não chegavam a ter na prática o alcance desejado, visto que, segundo afirma Brito (1996, p. 100), havia no magistério piauiense a falta de compreensão de tais postulados. Talvez porque, à época, grande parte dos professores piauienses ainda eram leigos sem qualquer formação pedagógica. Segundo esse autor até os próprios professores diplomados pela Escola Normal não se achavam suficientemente capacitados para ministrar disciplinas inspiradas nos postulados escolanovista. Argumento que justifica a distância que se estabelecia entre os ensinamentos prescritos e aqueles que eram realmente praticados em nossas Escolas Primárias.

Diante do exposto, ao discutirmos as *finalidades reais* do ensino de Geografia nos grupos escolares do Piauí, empregando para isso a análise das relações entre o ensino prescrito e o ensino posto em ação na aprendizagem dessa matéria escolar, remetemos essa discussão ao estudo das práticas escolares empregadas na Escola Primária piauiense. Estudo que implica, pela natureza historiográfica, a compreensão da constituição da cultura escolar. Com essa visão, procuramos, na esteira de Chervel (1990, p. 180), investigar a Geografia como matéria escolar

e, por meio desse estudo, o entendimento de que este poderia contribuir para a compreensão da cultura produzida na e pela escola em foco.

Deste modo, afirmamos que o ensino de Geografia compôs a cultura escolar subjacente ao contexto histórico da Escola Primária piauiense, como matéria escolar, uma vez que, ao relacionarmos essa cultura às outras culturas a ela contemporâneas - a *cultura política*, a *cultura científica* e a *cultura empírica* – chegamos à conclusão de que a Geografia ensinada nesta escola fazia parte do “conjunto de normas que definiam os conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar”, além do “conjunto de práticas que permitiram a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos” (JULIA, 2001, p. 10), conforme já descrevemos neste segmento de nossa investigação.

Logo, destacamos a legislação educacional como representante da *cultura política*, à época, ao determinar a elaboração dos programas de ensino com as prescrições teórico-metodológicas que deveriam ser cumpridas nas Escolas Primárias piauienses. As prescrições teórico-metodológicas, por sua vez, seguiam os pressupostos da *cultura científica* em relação ao pensamento pedagógico, inicialmente fundamentada na pedagogia moderna que preconizava o Método Intuitivo e, posteriormente, com a pedagogia da Escola Nova, também já discutida anteriormente.

No entanto, essa Geografia Escolar se mostrava distante da produção acadêmica, daquele período, com a ciência de referência. Aspecto que merece esclarecimento, posto que, segundo Chervel (1990), ao trabalharmos com uma proposta de análise fundamentada na história das disciplinas escolares, devemos compreender que a disciplina escolar traz em si uma certa autonomia em relação à disciplina acadêmica, no entanto, elas mantêm uma relação intrínseca. Essa relação pode ser percebida quando, mais adiante, discutimos as críticas feitas aos Programas de Ensino Primário por intelectuais ligados à Ciência Geográfica no final do século XIX e no início do século XX, a exemplo de José Veríssimo (1985), Delgado de Carvalho (1925), Renato Jardim (1927) e Antônio Firmino de Proença (1928).¹⁰³

Quanto à *cultura empírica*, podemos dizer que esta cultura se manifesta como relacionada ao conjunto de práticas que permitiram a transmissão dos conhecimentos de Geografia e a incorporação de determinados comportamentos por meio do seu ensino, prescritos ou não. Para tanto, na esteira de Julia (2010), procuramos explicar neste trabalho a relação entre as normas e essas práticas, com base nos aspectos relativos ao contexto de produção dessa matéria escolar e de suas finalidades em cada período estudado. Conforme as questões de ordem

¹⁰³ Apesar de não constar a data da obra, segundo Albuquerque (2011), fonte de onde extraímos essa informação, a data de uso da obra de Proença é de 1940.

política, vimos que a Geografia deveria assumir uma perspectiva nacionalista, constituindo-se como útil para despertar no aluno sentimentos de patriotismo. Apesar de que, na análise das prescrições curriculares dos Programas de Ensino, essa questão não aparece explicitamente direcionada ao ensino de Geografia, mas como finalidade do Ensino Primário.

Tal finalidade se apresenta com maior clareza nas prescrições para o ensino de Leitura, de Instrução Moral e Cívica e de História. Fato que é apresentado com riqueza de detalhes, por meio da memória dos participantes desta pesquisa. Mas sempre com referência às práticas relativas ao contexto geral do Ensino Primário, não especificamente ao ensino de Geografia. Isto porque, segundo Souza (2009, p. 113), “[...] na escola, conteúdos, atividades e exercícios, tudo se presta à formação do caráter, à introyecção de uma disciplina intelectual e corporal moldada nos gestos, na fala, na escrita, nas condutas”.

Dessa forma, ainda que “[...] modernizando a metodologia utilizada com o pensamento pedagógico, a finalidade do ensino não escapa ao espírito da regeneração social”. De tal maneira, na Escola Primária piauiense, a formação do espírito nacionalista e dos sentimentos de patriotismo nos apareceu como finalidades de todas as matérias escolares. Todas deveriam contribuir para a formação moral do povo e, no limite, para a construção da nacionalidade.

Talvez, por isso, segundo Albuquerque (2011, p. 18), José Veríssimo,¹⁰⁴ ainda no final do século XIX, no seu livro “Educação Nacional”, questionasse os métodos e os conteúdos utilizados no ensino de Geografia, sendo necessário, segundo ele, romper com o modelo utilizado à época. Conforme a autora em referência, a justificativa para essa ideia seria que, para o educador supracitado e para uma série de movimentos intelectuais que passou “[...] a compor o debate acerca do papel da educação na formação da nação brasileira”, no início do período republicano, a escola e, mais especificamente, o ensino de Geografia e História, tornaram-se essenciais à difusão das ideias patrióticas.

Entretanto, não se ensinava uma Geografia brasileira, escrita por brasileiros, “[...] para que os alunos pudessem estudá-la em vez de decorar nomenclaturas de cidades e de acidentes geográficos estrangeiros”. Para José Veríssimo, entre eles, não se sabia Geografia, pois a

¹⁰⁴ José Veríssimo (1857-1916) escreveu, no Pará, um pequeno livreto publicado em primeira edição no ano de 1991, que tem por título “A Educação Nacional”. Proclamando-se a favor das mudanças educacionais em curso no início da República, esse intelectual se colocou, politicamente, entre os republicanos e se fez, no novo regime político, um ferrenho defensor da educação nacional. Como intelectual desenvolveu diversas funções: foi professor, jornalista, etnógrafo, ficcionista, historiador da literatura brasileira, ensaísta, cronista e, com Sílvio Romero e Araripe Júnior, crítico literário. Ajudou a criar e foi membro da Academia Brasileira de Letras. Natural do Pará, fundou em 1884, em Belém, o Colégio Americano, o qual dirigiu por seis anos. Como homem de Estado foi, no período de 1892 a 1898, Diretor da Instrução Pública no Pará. Ao se desvincular do cargo, mudou-se para o Rio de Janeiro, onde já havia estudado, trazendo toda a sua família. Como educador, de 1892 a 1898, exerceu o cargo de Reitor do Externato do Ginásio Nacional (Colégio Pedro II) e foi, ainda, professor da Escola Normal do Rio de Janeiro, onde lecionou até 1916, ano de sua morte (TULLIO, 2002).

Geografia ensinada no Curso Primário brasileiro era lamentável, realizava-se por uma decoração bestial e a recitação inteligente da lição decorada. Com esse pensamento defendia a superação dos currículos que tratavam a corografia brasileira de maneira simplificada, o que se exigia para isso uma reforma urgente na Geografia pátria, “[...] visto que esta difundiria o sentimento patriótico necessário à construção da identidade nacional” (VERÍSSIMO, 1985).

Três décadas depois, Delgado de Carvalho, em “Metodologia do Ensino Geográfico”, também aponta questões semelhantes às questões colocadas por José Veríssimo. Segundo Carvalho (1925, p. 3):

A geographia tem por objeto o estudo da terra como “habitat” do homem. Infelizmente não é sob este ponto de vista que é estudado entre nós este ramo científico. Nas escolas do Brasil e de outros países de nosso continente a geografia é o estudo de uma das modalidades da imaginação humana, isto é, da sua faculdade de atribuir nomes, de chrismar áreas geográficas. As montanhas, os rios, as regiões naturais não são estudadas em si, mas apenas como merecedores de um esforço de nossa fantasia. Aqui, quem não sabe nomenclatura não sabe geografia [...].

De acordo com Isaura Sydney Gasparini, em texto publicado nos Anais da I Conferência Nacional de Educação, ocorrida em 1927, em Curitiba, Paraná, um ensino de Geografia que fosse capaz de tornar o Brasil conhecido e compreendido pelos brasileiros seria capaz de tornar esse país a mais independente das nações civilizadas. “Seu território imenso, contínuo e ao abrigo dos climas extremos, colonizado e cultivado, será tesouro inesgotável! Avante, pois, brasileiros; tornemos o nosso País conhecido! Preparemos nosso povo para amar e compreender a Pátria!” (GASPARINI, 1997, p. 46).

Renato Jardim (1927, p. 395), também em um texto publicado nos Anais da referida I Conferência Nacional de Educação, já naquele tempo, fazia críticas aos Programas de Ensino Primário mais recentes em relação ao ano de 1927, o que supomos tratar-se do Programa de Ensino Primário publicado pela Instrução Pública do Estado de São Paulo, o qual serviu de modelo para as escolas dos outros Estados brasileiros, inclusive para o Piauí.

Isto posto, a análise que fizemos nos fez compreender aspectos da cultura escolar ligados à história das disciplinas escolares referentes, inicialmente, à concepção de que as disciplinas escolares são produtos específicos da escola, pondo “em evidência o caráter eminentemente do sistema escolar” (JULIA, 2015; CHERVEL, 1990). Isso quer dizer que a Geografia ensinada, atendendo ou não à normatização do sistema escolar piauiense, era produzida na própria Escola Primária, evidenciando o caráter desse sistema escolar, que no período estudado mantinha um ensino Tradicional, apesar da prescrição das inovações pedagógicas.

O ensino de Geografia nas Escolas Primárias do Piauí tinha a finalidade de ensinar seus conteúdos de forma a memorizar nomes, definições e a localização nos mapas dos termos geográficos que se destacavam no Estado, no Brasil e no Mundo; o nome e a localização dos países, das capitais brasileiras e até as capitais de outros países também nos mapas. Porém, sem a preocupação de estabelecer relação entre esses elementos com a realidade prática; aprendia-se pela repetição, pela memorização, apenas noções básicas relativas a definições. Apesar da utilização das atividades colocadas em prática como aquelas recomendadas pelos Programas de Ensino ligadas ao Método Intuitivo de produzir dissertações a partir de uma imagem colocada à vista do aluno em cavaletes.

No cruzamento entre as prescrições legais determinadas e as práticas realmente efetivadas pelos professores dos alunos participantes desta pesquisa, percebemos que nem todas as *finalidades inscritas* eram de fato *finalidades reais*. Até porque estas finalidades se evidenciam por meio da ação dos promotores da *cultura empírica*, a partir da qual o currículo prescrito apresentado é moldado e posto em ação. Assim, diante dos problemas expostos com referência a distância entre os ensinamentos prescritos pelos reformadores da educação piauiense e as práticas reais que se desenvolviam nas salas de aula, bem como a distância destas com a Geografia enquanto ciência de referência, elaboramos o seguinte argumento:

As prescrições para o ensino de Geografia presentes nos Programas de Ensino Primário estavam atreladas aos pressupostos da pedagogia moderna que prescrevia o Método Intuitivo e o Método Ativo. Entretanto, não consideravam, ao que tudo indica, os embates teóricos da ciência de referência, qual seja a ciência geográfica, representada principalmente por Delgado de Carvalho, Raja Gabaglia e outros intelectuais da época que defendiam o ensino da Geografia pátria, “visto que esta difundiria o sentimento patriótico necessário à construção da identidade nacional”.

Isto porque a Geografia ensinada no Curso Primário brasileiro, segundo esses intelectuais, era lamentável. Conforme dito há pouco, o ensino se caracterizava por memorizar e recitar de maneira inteligente a lição decorada. Uma Geografia construída a partir de uma cultura escolar que não estabelecia relação com a ciência de referência, comprovando assim a tese de Chervel (1990) ao asseverar que, ao trabalharmos com uma proposta de análise fundamentada na história das disciplinas escolares, devemos compreender que a disciplina escolar traz em si uma certa autonomia em relação à disciplina acadêmica, apesar de manter com ela uma relação intrínseca.

A historiografia educacional¹⁰⁵ que trata sobre o embate nas relações entre a escola, o ensino de Geografia e à construção da nacionalidade, do patriotismo brasileiro, nos revela que essa questão foi colocada tardiamente em evidência. Tendo em vista que a Educação Primária brasileira e o ensino de Geografia trilharam caminhos pedregosos que, somente na década de 1940, foram necessariamente solidificados. Não obstante, esse ensino permanecia tradicional, descontextualizado e mnemônico, não colaborando para a construção da realidade, impossibilitando assim o desenvolvimento pleno da cidadania que levaria à construção da nacionalidade e do sentimento de patriotismo. Verificamos, assim, que o ensino de Geografia não colaborava para o desenvolvimento da Nação brasileira, tanto que:

[...] sentindo a carência desse sentimento na população, por meio do decreto nº 50.505, de 26 de abril de 1961, o então presidente Jânio Quadros consolidou as disposições relativas à educação moral e cívica nos estabelecimentos de ensino, tornando-a obrigatória em todos os graus e redes de ensino (NOVAES, 2005, p. 85).

Comprovação percebida tendo em vista a conclusão de que nas salas de aula da Escola Primária piauiense, entre os anos de 1927 a 1961, se aprendia uma Geografia descritiva, mnemônica, sem relação com a vida prática dos alunos em relação ao espaço vivenciado por eles, quer seja pela intuição ou por métodos ativos. A Geografia não cumpria a finalidade que lhe era atribuída, no sentido de contribuir para o desenvolvimento do sentimento de nacionalidade.

Segundo Albuquerque (2011, p. 20), diante da permanência desse problema, havia, à época, propostas de ruptura teórico-metodológica a partir de referenciais científicos modernos para a ciência da Geografia, entretanto essas formulações teóricas “[...] atingiam um número pouco significativo de docentes, de modo que a grande massa de professores de Geografia continuava com suas metodologias e seleção de conteúdos, pautada em uma tradição que se constituía a partir da prática cotidiana [...]”. Assim, a autora em tela justifica que “uma ruptura teórica não significa necessariamente uma ruptura na prática dos professores, mesmo que essa proposta de ruptura tenha origem nas práticas escolares”.

Concluimos, portanto, que é verdade o que afirmava Lourenço Filho, em 1930, ao ressaltar que sua experiência demonstrava haver, em relação aos Programas de Ensino, “[...] uma verdade elementar, donde convém partir: cada mestre só executa o seu programa, aquele que é a revelação de sua inteligência, de seus conhecimentos sistematizados, de seus pendores, de sua personalidade” (LOURENÇO FILHO, 1930, p. 81).

¹⁰⁵ Vlach (2004), Novaes (2005) e Ferreira (1993).

Diante do exposto, perguntamos: – Os professores envolvidos com as práticas de ensino de Geografia na Escola Primária do Piauí tinham conhecimento desses embates teórico-metodológicos em relação aos enfoques pedagógicos e aos enfoques da ciência geográfica? Pelo menos, em relação às orientações relativas aos enfoques pedagógicos, encontramos nos arquivos do Grupo Escolar “Costa Alvarenga”, localizado em Oeiras-PI, a cópia de uma circular (Anexo 2) emitida na década de 1940 pelo Departamento de Ensino do Estado, a qual, pelo que aparenta, tinha o objetivo de orientar a utilização do que era prescrito na Reforma de 1933. Para tanto, a circular, recebida pela diretora daquela escola, Alina Ferraz Nunes, determinava que a Direção em cooperação com as determinações nela veiculadas desse “cabal cumprimento a estas determinações”. Entre elas:

[...] as conquistas positivas da Escola Nova, as lições variadas, concisas, vívidas, ao alcance da mentalidade infantil, deixando sempre o educando a iniciativa de adquirir conhecimentos por si, reservando o professor o papel de guia esclarecido e metódico.

Art. 200 – O método geral do ensino será intuitivo, cabendo ao professor não permitir que o aluno decore mecanicamente as lições, mas procurar, ativamente, a compreensão e o sentimento dos fatos, substituída a memorização fatigante pelo raciocínio produtivo.

Vimos, portanto, a partir desta circular, que havia preocupação por parte dos responsáveis pela gestão do ensino em orientar a utilização dos modernos métodos de ensino prescritos para a Educação Primária. Porém, desejamos saber de que maneira essas orientações chegavam como formação para o seu professorado. Além dessas orientações, seria importante sabermos qual seria o papel dos livros didáticos utilizados como suporte material no ensino de Geografia na Escola Primária e o tipo de abordagem metodológica neles utilizada para o ensino de seus conteúdos.

Discutimos esses aspectos na seção 3.6, destacando a utilização dos livros didáticos no ensino de Geografia na Escola Primária do Piauí. E, no próximo capítulo deste trabalho, tratamos sobre processo de formação dos professores primários para ensinar Geografia nessa escola.

3.6 Livros didáticos e ensino de Geografia nas Escolas Primárias do Piauí

O livro didático, ainda que limitado, era, segundo “Teresina”, ex-aluna da Escola Modelo, o definidor dos estudos a serem realizados. “Era a diretora e as professoras seguiam o que o livro indicasse. O programa delas era o livro, o livro de leitura. Porque o que conduzia o ensino era o livro [...]”. Com essa declaração, temos uma das finalidades do livro didático

utilizado na Escola Primária piauiense, que era, segundo “Teresina”, o programa que conduzia o ensino à época. Diante disso, consideramos importante entender como esse tipo de livro passou a ser utilizado como instrumento didático na educação elementar brasileira e, conseqüentemente, na Escola Primária do Piauí.

Nos grupos escolares, segundo Reis (2006, p. 209), o ensino seriado foi institucionalizado “[...] e com ele a necessidade de materiais didáticos específicos para cada série. Percebendo esta nova tendência, o mercado editorial e autores se mobilizaram na produção de livros didáticos para atender a demanda gerada pela expansão do ensino primário”. Surgiram então as séries graduadas de leitura e, dessa forma, o livro didático assumiu um papel importante como instrumento de trabalho do professor, bem como único suporte cultural de estudo dos estudantes da Escola Primária nos primeiros anos da República.

Diante dessa realidade, emergem disputas acirradas no campo educacional brasileiro, em torno da construção de uma pedagogia para o ensino dessas primeiras aprendizagens. De acordo com Souza (2008, p. 55), “nesse processo de definição de uma nova pedagogia para o ensino da leitura e da escrita foi se constituindo um conjunto de prescrições determinando o que ler e escrever, como fazê-lo e as modalidades de uso dessas habilidades na escola”. Com isso as etapas de aperfeiçoamento da leitura corrente e expressiva deveriam ocorrer na escola, por meio de métodos que atendessem ao desenvolvimento de uma educação intelectual da criança, como elemento cultural e desenvolvimento social. Para tanto, surgem, para além das cartilhas, os “[...] manuais especialmente produzidos para uso escolar. Não por acaso, o crescimento do mercado editorial de livros didáticos ocorreu concomitantemente à expansão do ensino” (SOUZA, 2008, p. 55-56).

Surgem, assim, diferentes gêneros didáticos a exemplo dos *manuais de lições de coisas* e os *livros de leitura*, para além dos compêndios e cartilhas já existentes. Alguns exemplos de *livros de leitura* são aqueles citados pelos alunos da Escola Primária piauiense, participantes desta pesquisa, e de outras pesquisas que tratam sobre o contexto educacional dessa escola. Dentre eles os títulos: *Meu Tesouro*, de Helena Lopes Abranches e Esther Pires Salgado, publicados na década de 1950; *Minha Pátria*, do autor João Pinto e Silva, publicado da década de 1910 à década de 1940; *Corações de Crianças*, de Rita de Macedo Barreto, adotado no início do funcionamento do “Grupo Escolar Costa Alvarenga”, segundo Reis (2006, p. 209), e mencionado pelos participantes desta pesquisa.

Para José Veríssimo, autor da obra *A Educação Nacional* (1906), já citado neste trabalho, o livro de leitura era “a mola real do ensino” que estava voltado à educação nacional: a educação física, moral e intelectual, para servir ao bem, à prosperidade, à glória e à felicidade

da pátria. Lourenço Filho, ao escrever o Prefácio para a 140ª edição do livro *Leitura II*, um dos volumes da série publicada por Erasmo Braga, na década de 1940, ressalta que um bom livro de leitura deveria atrair o espírito da criança por meio dos temas desenvolvidos e pela linguagem em que estivesse escrito. Para além de estimular e exercitar a leitura, que deveria ser expressiva e compreensiva, segundo esse educador, o livro de leitura poderia ser útil, por meio do conteúdo de suas lições, para auxiliar ou complementar as explicações de assuntos específicos das diferentes matérias escolares.

Ainda segundo José Veríssimo (1906, p. 133), “os primeiros livros [de leitura] deveriam conter contos e cantos populares e pequenas histórias em que se [refletissem] a nossa vida e os nossos costumes”. Para ele, somente desta forma estes livros poderiam interessar aos alunos. E para estar adequado à educação nacional, um livro deveria incluir lições de Geografia e de História Pátria, conhecimentos considerados básicos para a aprendizagem e a prática do “patriotismo esclarecido e previdente”. As lições sobre Geografia deveriam englobar “descrições, notícias e ilustrações”, procurando complementar e reforçar as lições do livro “manual” de classe, bem como do ensino ministrado pelo professor.

De tal modo, se o livro de leitura atuava como referencial para as professoras prepararem suas aulas, ou como texto de apoio à leitura dos alunos, o que percebemos, por meio do depoimento da aluna “Teresina”, é que, no contexto do Ensino Primário piauiense, os livros didáticos passaram a desempenhar a função de definir o conteúdo e até mesmo a metodologia da aula a ser desenvolvida por elas. Isto é, o livro didático tornou-se o programa e a metodologia que guiava o ensino das professoras primárias. Uma prática que, em alguns casos, ainda permanece nos dias atuais, fazendo parte da sua cultura escolar.

Contudo, se de acordo com as alunas “Oeiras” e “Teresina” não havia livro didático específico de Geografia à época em que estudaram o Curso Primário, um bom livro de leitura deveria cumprir a função, preconizada por José Veríssimo, anteriormente mencionada, que seria a de apresentar um conteúdo adequado à educação nacional, incluindo assim lições de Geografia e de História Pátria, conhecimentos considerados básicos para a aprendizagem e a prática do “patriotismo esclarecido e previdente”, cuja finalidade tinha o Ensino Primário da época.

Tendo em conta o interesse desta pesquisa, não realizamos uma análise das obras citadas como um todo, mas dos aspectos relativos às lições sobre Geografia. Melhor dizendo, não é nosso objetivo analisar o *livro de leitura*, mas as abordagens que este apresenta sobre os conteúdos desta matéria escolar. Dessa forma, esse livro se constitui como uma fonte indispensável para compreendermos a sua utilização no ensino de Geografia na Escola Primária

do Piauí, no recorte temporal desta pesquisa. Sendo um dos objetos peculiares à escola, o livro didático é, em primeiro lugar, portador dos saberes escolares, um componente explícito da cultura escolar. “De modo geral o livro didático é a transcrição do que era ensinado, ou que deveria ser ensinado, em cada momento da história da escolarização” (MUNAKATA, 2016, p. 123).

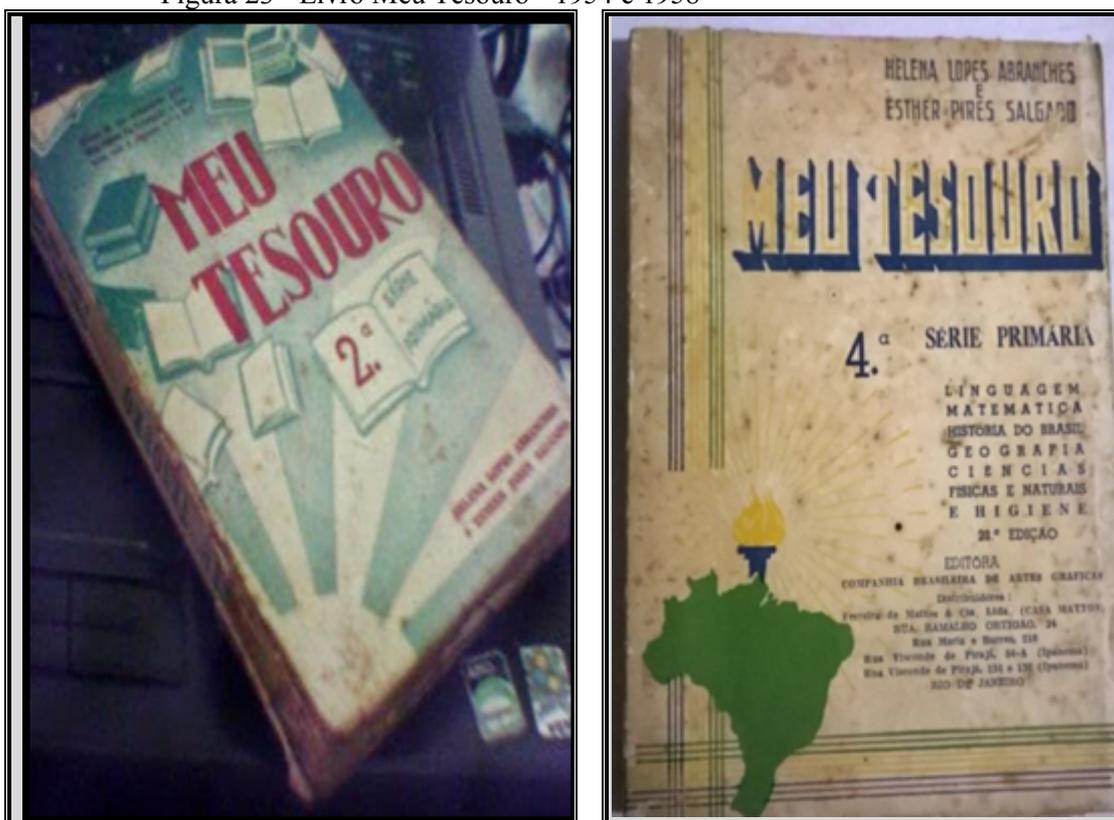
Ao empreendermos uma pesquisa que tem o livro didático como fonte, compreendemos, assim como Escolano Benito (2017), que esse livro, enquanto suporte do conhecimento transmitido pelas instituições escolares, foi e ainda é, “[...] um espelho representativo do imaginário da coletividade; e até o reflexo dos métodos seguidos na escola. Enfim, o manual será lembrado como um dos expoentes mais claros e mais bem recordados da cultura escolar”. Tendo em vista que as recordações dos participantes desta pesquisa nos levaram a refletir sobre as aprendizagens pessoais de cada um deles em relação aos conteúdos de Geografia estudados na Escola Primária do seu tempo, tornou-se necessário entendermos a maneira como estes conteúdos eram abordados nos livros didáticos utilizados por eles.

3.6.1 Meu Tesouro, Minha Pátria e Corações de Crianças: livros de Leitura na aprendizagem de Geografia

Como já mencionamos, a aluna “Teresina” relata que aprendia Geografia na Escola Modelo, estudando no livro didático chamado “Meu Tesouro” que supomos tratar-se do livro das autoras Helena Lopes Abranches e Esther Pires Salgado. Ele também foi citado pela aluna “Oeiras” como um dos livros nos quais estudara no Grupo Escolar “Armando Burlamaqui”, na década de 1940 na cidade de Oeiras.

Esse livro apresentava os estudos de Linguagem, Geografia, História do Brasil, Matemática, Ciências Físicas e Naturais e Higiene. A aluna Teresina ressaltara que nesse livro havia tudo, mas no primeiro ano era somente alfabetização: “letra, sílabas, frases...”, à medida que o tempo ia passando o livro ia evoluindo e o aluno também. Aprendia-se Português, Matemática e Conhecimentos Gerais. A aluna não recordou a presença do nome das matérias Geografia, História e nem de Ciências no livro “Meu Tesouro”, talvez porque o conteúdo dessas matérias deveria fazer parte da matéria Conhecimentos Gerais, conforme cita essa aluna. A Figura 23 destaca as capas deste livro nas edições publicadas em 1954 e 1958, sendo respectivamente destinados a 2ª e 4ª séries do Ensino Primário.

Figura 23 - Livro Meu Tesouro - 1954 e 1958



Fontes: Disponível em: <<http://anoradiante.blogspot.com> e ritaecultura.blogspot.com respectivamente>.

Infelizmente não conseguimos localizar nenhum exemplar físico ou virtual para que apresentássemos o seu “protocolo de leitura” e assim analisar os conteúdos relativos ao ensino de Geografia. Segundo Galvão e Batista (2008, p. 178), “protocolo de leitura” é um tipo “[...] de acordo formalmente escrito e explícito entre o autor da obra e seu provável leitor, que norteia, de certa maneira, como ele deve conduzir a leitura do livro, destacando as principais partes da obra sinalizando o tipo de leitura apropriado”.¹⁰⁶ Segundo Chartier (2001, p. 131), “a imagem no frontispício, ou na página do título, na orla do texto, sugere uma leitura, constrói um significado”. Trata-se de um “indício identificador” que sugere uma leitura, que constrói um significado para o livro. Fazem parte do protocolo de leitura os prefácios, prólogos, pareceres, notas ao leitor, advertências, sumários, a capa, a folha de rosto, a contracapa, que permitem ao pesquisador analisar as informações objetivadas na sua investigação sobre esses livros.

Para a aluna “Oeiras”, “[...] esse era um livro mais completo, que tinha assim um pouco de todas as disciplinas”. Possivelmente os conteúdos das matérias escolares que nele são abordadas estejam alinhados aos conteúdos prescritos nos Programas de Ensino Primário do

¹⁰⁶ Segundo os referidos autores, para uma análise dos diversos tipos de protocolo de leitura, em uma acepção ampla, ver SCHOLLES, Robert. **Protocolos de leitura**. Lisboa: Edições 70, 1989.

Estado no qual foram elaborados e editados, o Rio de Janeiro, que, por sua vez, devem ter sido elaborados a partir da Legislação Educacional à época, a Lei Orgânica do Ensino Primário, Decreto-Lei n. 8.529, de 2 de janeiro de 1946, já discutido anteriormente. Para tanto, as abordagens acerca dos conteúdos de Geografia deveriam estar de acordo com os conteúdos que analisamos nos Programas Experimentais de Ensino Primário dos Estados do Piauí, do Paraná e de São Paulo.¹⁰⁷

Segundo a aluna “Oeiras”, não existia livro de Geografia, mas, além do livro “Meu Tesouro”, havia um livro de História cujo título era “Minha Pátria” (Figura 24), a respeito do qual já nos referimos neste trabalho. Segundo Teive (2008, p. 168), livros como esse, adotados no Ensino Primário, eram chamados de manuais de história pátria. Sobre os livros nos quais estudara, “Oeiras” assim recorda:

Eu era criança, mas eu me lembro que o primeiro texto do livro era assim: ‘Era uma vez um rei chamado D. Manuel “o venturoso”. Começava assim. E tinha o livro de Ciências Sociais, o livro tinha esse nome. Porque tinha as ciências físicas como a água, o corpo humano, num sabe? E os livros de Português que era “Coração de Criança”. Era um livro que tinha assim, um conteúdo de formação moral, de atitudes. Era muito bonito! E depois entrou outro livro também, esse era o livro “Meu Tesouro”, esse era um livro assim mais completo, que tinha um pouco de todas as disciplinas.

O livro “Minha Pátria” que analisamos corresponde à sua 14ª edição, publicada em São Paulo pela Editora Augusto Siqueira, no ano de 1916. Conforme informações da folha de rosto, o livro destina-se ao ensino da História do Brasil no segundo ano do curso preliminar. Trata-se de uma obra aprovada pelo Governo do Estado de São Paulo e adotada nas escolas preliminares. O livro possui 110 páginas, apresentando o sumário de suas vinte e sete lições na última página.

Por certo, segundo o prólogo escrito pelo autor João Pinto e Silva, o livro destina-se ao problema que muito preocupava os professores, à época, quanto ao ensino da História Pátria no Ensino Primário. Para ele um útil e necessário estudo que empreende no seu livro por meio de “historietas”, contos ou qualquer outra narração à altura da inteligência e ao nível da imaginação infantil, as quais tentam prender “[...] a atenção da criança sobre factos destacados da nossa Historia, já por meio de biographias dos seus homens illustres, já pelo emprego de gravuras adequadas ao assumpto”. O principal objetivo do livro colocado pelo autor “[...] é o ensino da Historia-pátria; é um artificio para o conhecimento dessa materia, si bem que se preste perfeitamente como qualquer livro de leitura para principiantes” (SILVA, 1916, p. 5).

¹⁰⁷ Ver item 3.4 desta Tese.

Figura 24 - Livro “Minha Pátria” - 1916 (2º Ano) e 1945 (3º e 4º anos)



Fontes: Disponíveis Respectivamente:

* Estante Virtual: <https://www.estantevirtual.com.br/livros/j-pinto-e-silva/minha-patria>.

* LEMAD: http://lemad.fflch.usp.br/livros-did-ticosdigitalizados?title=&field_published_value=&page=5.

Da primeira historietta sobre o “Descobrimento do Brasil” às últimas historietas relativas à “Proclamação da República” e à exaltação à Bandeira Brasileira, o objetivo do livro era o ensino da História-pátria. Um verdadeiro manual de História-pátria, como assevera Teive (2008, p. 168), ao esclarecer que esses livros “[...] buscavam desenvolver nos brasileiros os sentimentos de amor e de orgulho ao País, condição considerada básica para o fortalecimento da identidade nacional”.

Com efeito, a primeira historietta, acerca do descobrimento do Brasil, procura enaltecer as riquezas e belezas naturais da nova terra descoberta, sua grandeza territorial, seu clima ameno, destacando seus principais fatos e vultos históricos. A última lição faz a exaltação à bandeira nacional como o *símbolo sagrado* da nossa pátria, o *patrio pavilhão*.

Quem de nós poderá haver também que não respeite a bandeira do seu paiz? - Ninguém, porque ella é igualmente o retrato de nossa terra - essa mãe carinhosa, ... que produz os frutos que nos alimentam; que cria os animaes que nos ajudam no trabalho; que nos dá a agua que nos qlata a sêde; que nos enche, enfim, de tantos beneficios (SILVA, 1916, p. 110).

Logo após o *prólogo*, o autor apresenta *notas* explicativas de como o professor deve proceder para trabalhar as lições presentes neste livro, assim detalhadas:

- 1.^a - Explique o professor ao aluno os termos necessários de cada lição, *principalmente* os *gryphados*.
- 2.^a - Chame-lhe a atenção sobre as *ilustrações* do texto.
- 3.^a - Solicite-o na parte histórica por meio de *questionários* bem formulados.
- 4.^a - Faça-o *interpretar* a lição lida.
- 5.^a - Empregue o *mappa* geográfico, sempre que fôr necessário.
- 6.^a - Faça o aluno desenvolver, oralmente ou por escrito, os exercícios que se acham no fim de cada lição (SILVA, 1916, p. 9).

Não há no livro outra orientação específica sobre o ensino de Geografia, a não ser a *nota explicativa n° 5* acima destacada, que determina o emprego do mapa geográfico sempre que fosse necessário. Tarefa que, por ventura, caberia ao professor planejar, conforme a necessidade colocada pelas lições, como, por exemplo, a divisão territorial do Brasil em capitâncias hereditárias. Ou mesmo para apresentar a simples localização das principais cidades brasileiras onde ocorreram os fatos históricos vislumbrados neste livro, como São Paulo, Rio de Janeiro, dentre outras. Ou quem sabe, o mapa-múndi, chamado de mapa geográfico, para explicar as localizações espaciais sobre o descobrimento do Brasil, uma terra do continente americano descoberta por Portugal, um país do continente europeu. Segundo os alunos que entrevistamos, esse mapa era bastante utilizado para a localização de países, Estados e cidades.

Em resumo, o livro era dedicado primordialmente ao estudo da História Pátria. É como ressalta Firmino de Proença: No Brasil, “ordinariamente se faz o estudo do paiz pelos compêndios”. E, nesse livro de leitura, “Minha Pátria”, o Brasil é, conforme define a pequena personagem de uma de suas historietas à sua mãe: “– Ora, mamãe! Pois, então, eu não hei de saber que o Brazil é minha pátria querida, um paiz muito grande e ... [...]. Eu sei que elle é um dos maiores do mundo”. Assim, se a Geografia foi estudada por meio desse livro, talvez esse estudo se desse por meio do uso dos mapas que seriam úteis como instrumento de localização dos lugares onde ocorreram os fatos históricos e para caracterizar a dimensão do território brasileiro. Ou seja, pelo que inferimos, os mapas seriam utilizados pelos professores apenas como fornecedores de meras informações das localizações supramencionadas para o estudo da História Pátria.

Apesar de o autor salientar que o livro, ao ser destinado ao segundo ano do curso preliminar e, como tal, os fatos históricos nele “[...] narrados apresentam-se na sua mór singeleza, sem a menor preocupação de detalhes, datas ou nomes”, os exercícios que são oferecidos no final de cada lição apresentam-se de forma pontual, sugerindo informações isoladas e descontextualizadas, algumas, contraditoriamente ao que ressalta o autor, sugerindo

a memorização de “nomes” de personagens históricos. Tais como são sugeridos no seguinte exercício sobre as Capitânicas Hereditárias:

O primeiro governador-geral do Brazil. - O que elle fundou. - Por quem foi auxiliado Thomé de Souza. - Quem era Caramurú. - Porque Thomé de Souza veiu governar todo o Brazil. - O segundo governador geral. - Homens que vieram com os governadores - O que vinham fazer os jesuitas. - Jesuitas que se distinguiram. - O terceiro governador-geral (SILVA, 1916, p. 28).

Por meio do conteúdo que apresenta em seus textos, o livro “Minha Pátria” cumpria bem a função destinada não somente à matéria História Pátria, mas a finalidade do Ensino Primário, à época, que era incutir na criança o amor à pátria, ou seja, o nacionalismo patriótico.

Outro livro didático (de leitura) mencionado entre os participantes desta e de outra pesquisa, bem como por meio da memória de Monteiro (2015), diz respeito ao livro “Corações de Crianças” de Rita de Macedo Barreto, uma das primeiras mulheres a dedicar-se à escrita de livros didáticos no Brasil (REIS, 2006). Sobre esse livro, por meio do depoimento dos participantes da nossa pesquisa, da autobiografia de Monteiro (2015) e da dissertação de Reis (2006), temos os seguintes relatos:

E tinha o livro de Ciências Sociais, o livro tinha esse nome. Porque tinha as ciências físicas como a água, o corpo humano, num sabe? E os livros de Português que era “Coração de Criança”. Era um livro que tinha assim, um conteúdo de formação moral, de atitudes. Era muito bonito! (OEIRAS, 2018, p. 1).

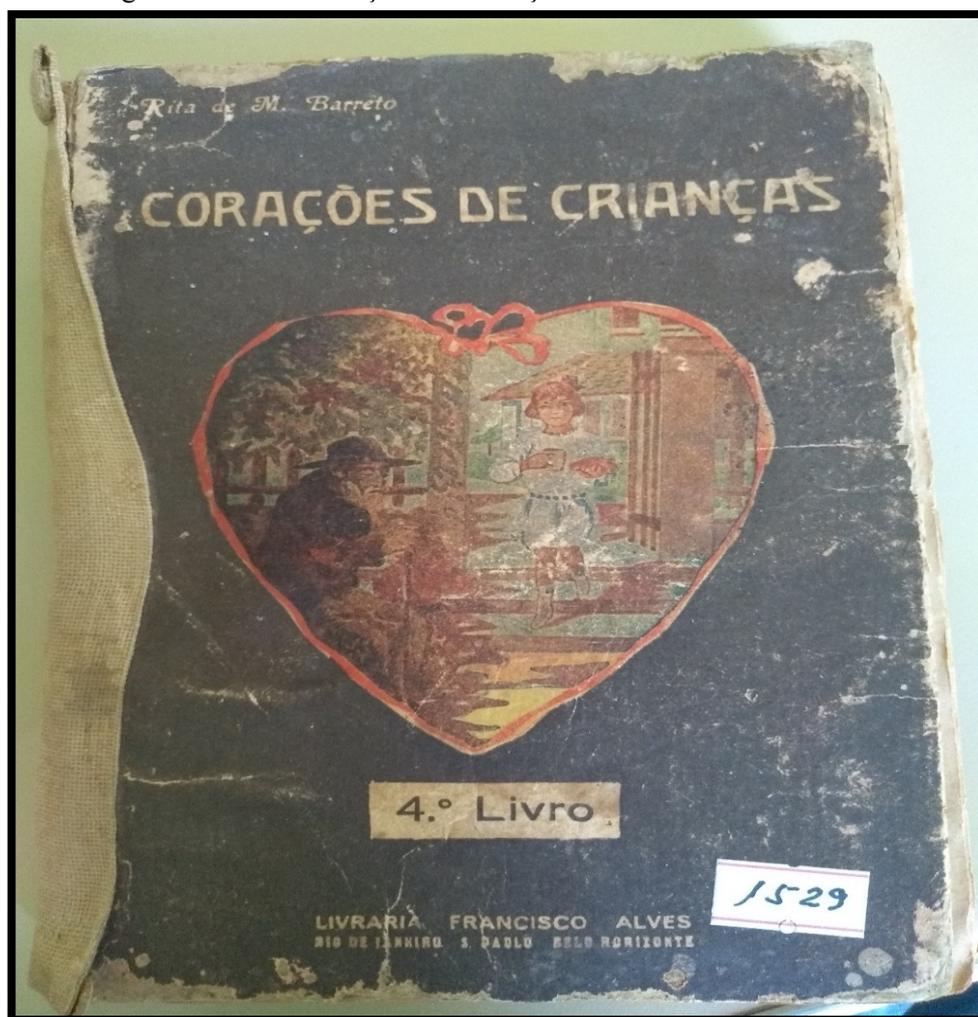
Nas escolas de Teresina, no meu tempo do Primário, estava muito em voga nas escolas primárias uma série de livros didáticos que já deveria ser mantida por uma poderosa editora do Sudeste, cujo autor não me recordo, mas que se chamava “Corações de Crianças” e havia um livro para cada ano primário. Não foi o meu livro, mas era o de Lourdinha, a cria de casa de minha avó. Mais tarde iria dar-me conta de que se tratava de um “pastiche” do “Cuore” de Edmundo de Amicis, que eu lia (a tradução) em casa de minha tia Edith (MONTEIRO, 2015, p. 52).

Na busca de vestígios para recompor a história educacional de Oeiras foi possível recuperar uma peça rara deste quebra cabeça – o 3º livro de leitura “Corações de Crianças”, adotado no início do funcionamento do “Grupo Escolar Costa Alvarenga”. A guarda deste livro por um de seus antigos leitores fez manter viva parte da história da educação da cidade. A preservação dos objetos que fazem parte da cultura material das escolas é imprescindível, pois através deles podemos nos apropriar do passado educacional e traçar a trajetória histórica de nossa educação, e o livro escolar é sem dúvida um desses objetos por excelência (REIS, 2006, p. 209).

Como é possível depreender a partir de Reis (2006), o livro “Coração de Crianças” (Figura 25) representou para ela uma “peça rara” que pudera recuperar para montar o quebra-cabeça que que iria utilizar para recompor a história educacional de Oeiras, sua cidade natal.

O livro localizado por ela corresponde ao 3º livro da série de livros de leitura da qual ele fazia parte, destinado às classes que apresentam um certo domínio de leitura, sendo adotado no início do funcionamento do “Grupo Escolar Costa Alvarenga”, localizado naquela cidade piauiense. Essa autora reforça a importância do livro didático como um dos objetos da cultura material das escolas, imprescindível para que possamos “[...] nos apropriar do passado educacional e traçar a trajetória histórica de nossa educação [...]”.

Figura 25 - Livro Corações de Crianças



Fonte: Acervo do Museu “Ozildo Albano”, Picos-Piauí.

Reis (2006 apud CHARTIER, 1990, p. 127) apresenta a ideia deste autor que nos leva a entender a importância do livro como suporte material de leitura e de estudo, posto que o texto (nele escrito), para existir e ser compreendido, depende do suporte (formas) a partir do qual este é apresentado ao leitor. Dessa forma, essa pesquisadora empreende na sua Dissertação de Mestrado uma análise do livro “Corações de Crianças” procurando estabelecer relações entre o

texto, o objeto que lhe serve de suporte, a prática que dele se apodera, a apresentação de sua forma física e o público para o qual essa literatura foi produzida.¹⁰⁸

Segundo Oeiras, a já referida aluna do Grupo Escolar “Armando Burlamaqui”, na cidade de Oeiras, o livro “Coração de Criança” tinha um conteúdo de formação moral, de atitudes. “Era muito bonito”! Esse livro também é citado por Carlos Augusto de Figueiredo Monteiro na obra autobiográfica “Rua da Glória” ao mencionar o seu uso, não por ele na sua escola, mas que chamou a sua atenção, por fazer parte de uma série de livros que estava muito em voga nas Escolas Primárias de Teresina. Pela leitura que fizera, Monteiro relaciona a escrita dos textos do livro “Corações de Criança” a um “pastiche” do *Cuore* de Edmundo de Amicis.¹⁰⁹

De acordo com Hansen (2011), os livros brasileiros, congêneres do modelo italiano *Cuore* (AMICIS, 1888), tratam do fenômeno do nacionalismo patriótico na produção literária para crianças a partir da segunda metade do século XIX. Para tanto, o trabalho na produção desses livros consistia em compilar e traduzir, além de produzir *pastiches*¹¹⁰ de histórias estrangeiras ou provenientes da tradição oral realizando uma "adaptação" ao público nacional. Os autores mais preocupados com o entretenimento das crianças fora do ambiente escolar procuravam não se descuidar da pedagogia moral (HANSEN, 2011). Característica presente nos textos que se apresentam ao longo das séries de livro “Corações de Crianças”.

O exemplar do referido livro que tivemos acesso foi localizado no acervo do Museu “Ozildo Albano”, na cidade de Picos, Piauí, o qual apresentamos por meio de sua capa na Figura 25. Segundo consta na sua capa e folha de rosto, trata-se do 4º livro da série de “Contos Morais e Cívicos” do qual faz parte, publicado pela Livraria Francisco Alves, nas cidades do Rio de Janeiro, São Paulo e Belo Horizonte, no ano de 1935. Essa obra foi aprovada pelo Governo e adotada pela Directoria Geral da Instrução Pública para as Escolas e Grupos Escolares do Estado de São Paulo, sendo este volume pertencente à sua 11ª edição, indício de uma boa

¹⁰⁸ Para ter acesso a essa análise sobre o livro Corações de Crianças, 3º livro, consultar REIS, A. C. C. **História e memória da educação em Oeiras – Piauí**. 2006. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2006.

¹⁰⁹ Conforme sinopse da publicação de 2012 feita pela Editora Melhoramentos e traduzida por Maria Valéria Rezende, este clássico da literatura italiana, publicado pela primeira vez em 1886, proporciona uma viagem no tempo para conhecer um pouco da vida do povo e, especialmente, das crianças da Itália no século XIX. O livro é uma espécie de diário de um estudante, escrito ao longo de um ano letivo em uma escola primária, que permite mergulhar na cultura desse país e conhecer hábitos, valores e comportamentos das pessoas no século XIX. Uma leitura extremamente enriquecedora e comovente, que provocará no leitor reflexões sobre as semelhanças e diferenças nas relações e nos valores humanos, o que melhorou, o que ficou pior, o que deveria ser feito para alcançar “o melhor dos dois mundos”[...] Enfim, uma leitura que, feita de coração aberto e sem perder de vista a época em que foi escrita, certamente vai emocionar”.

¹¹⁰ Obra literária ou artística em que se imita abertamente o estilo de outros escritores ou artistas.

aceitação do livro, dedicada pela autora à cidade de São Paulo, o berço de seus filhos. A primeira edição deste 4º livro, segundo o prefácio da obra, data de 1915.

O livro apresenta no seu índice (sumário) sessenta lições que se configuram a partir de textos como poemas, contos, produção fictícia dos personagens do livro, além de textos direcionados a uma abordagem que revela a intencionalidade pedagógica da autora ao compor histórias, a partir das quais, sempre baseada em um aspecto da realidade vivenciada pelos personagens, procurava desenvolver lições sobre determinados conteúdos relacionados ao estudo das Ciências Físicas e Biológicas como o estudo da água, das plantas, dos metais, do calor, da gravidade, dentre outros. Abordagem relacionada ao que ela apresenta no prólogo do livro como uma forma de facilitar ao professor ministrar o método “lições de coisas”, ou seja, o Método Intuitivo.

Logo na primeira lição, a autora demonstra como deve proceder uma professora competente ao preparar o Programa de Estudo e a distribuição dos horários de cada área do conhecimento que seria estudada. Além da metodologia adequada a ser adotada, incluindo os passeios em que os alunos poderiam observar diretamente os fenômenos naturais que deveriam estudar, como pede o ensino pelo método lições de coisas implícito nas orientações. Essa narrativa conclui que, seguindo à risca esse programa, as alunas tiveram um grande aproveitamento. Inferimos, dessa forma, que esta seria uma orientação dada às professoras que por ventura viessem a ensinar a partir desse livro didático.

Com base no referido método, algumas lições do livro remetem ao estudo de determinados conteúdos geográficos, embora não apareçam como referentes a essa matéria escolar. Daí a razão de as alunas *Teresina e Oeiras* afirmarem que no Primário não se recordam da matéria com a denominação “Geografia”, especificamente. Algumas denominações das formas de relevo como planícies, colinas e morros aparecem nos textos em algumas narrativas, não como conteúdos, mas simplesmente como componentes da paisagem descrita no contexto. Outros conteúdos estão interligados a outras áreas como na “aula de física” na qual a professora, para explicar o assunto *gravidade*, necessita fazer a relação desse fenômeno com a forma redonda do planeta e da sua superfície.

No texto que apresenta a lição sobre *o ar*, depois de abordar as características, composição e utilidades do ar, este estudo é direcionado para a camada atmosférica, destacando-se a sua espessura e retomando os seus componentes, seu peso, a pressão atmosférica e o barômetro, a partir do qual é possível conhecer as mudanças no tempo, estabelecendo relação com o conceito geográfico de *altitude*, porém sem dar atenção ao seu

significado. Como se poderia entender essa explicação sem ter o conhecimento do que significa tal elemento que justificaria as mudanças de tempo analisadas?

Na lição seguinte, há continuidade do assunto, agora tomando a chuva como fenômeno atmosférico necessário ao desenvolvimento das plantas, das culturas do café, da borracha, do cacau, do algodão, do açúcar e de outros produtos considerados as maiores riquezas do Brasil. Assunto que reporta para além da atmosfera e da utilidade das chuvas, às atividades econômicas do País.

Referente tanto aos assuntos das matérias Ciência Naturais quanto Geografia, a lição seguinte, que aborda conteúdos dessas áreas, continua com a temática chuva, mas agora retrata o “ciclo da água na natureza”, fazendo uma analogia ao fenômeno que acontece nas tampas das panelas quando a água é aquecida. Abordagem até hoje utilizada no ensino desse conteúdo. Em seguida, em outras lições, abordam-se assuntos relacionados à formação e classificação dos tipos de nuvens pelos vapores de água; a formação dos ventos e a sua utilidade relacionando-os à História ao destacar a travessia do Oceano Atlântico pelas caravelas de Colombo da Europa à América. Fica assim a curiosidade do pesquisador – Será que as professoras utilizavam o “mapa geográfico”, para explicar essa travessia, e assim melhor concretizar a compreensão desse percurso espacial? Nesta mesma abordagem, traz para o estudo as relações entre as diversas partes do globo, inclusive com o deserto de Saara, na África.

Em mais uma das “aulas passeios”, orientadas pelo Método Intuitivo, há a contemplação do “panorama” relativo ao que atualmente se denomina na Geografia como “paisagem”. A paisagem observada era a “vista” da cidade à margem do rio Tietê, comparando-o a uma “grande serpente de prata a se espreguiçar”. Daí em diante, retoma-se o estudo do ar, agora abordando o estudo da aeronavegação e concluindo com a invenção do avião como um invento capaz de encurtar as distâncias entre os lugares.

Mais adiante, em composição de uma das alunas, personagens da historieta, aborda-se um passeio ao Rio de Janeiro e, de lá, a descrição da “Bahia de Guanabara”, intercalada pela fotografia em preto e branco que apresentamos na Figura 26.

Como é bella a Bahia de Guanabara! Tão calma, tão azul a agua! Lindas gaivotas voando sobre as aguas baixam a todo momento e parecem beijar o oceano. [...] Lá está, do lado direito um velho e carcomido navio enterrado na areia da praia e a ella jogado em alguma noite tempestuosa. Quantos paizes longiquos elle visitou! [...] Lá ao longe está a ilha d'Água. Á esquerda surge, entre leques de palmeiras a ilha do Paquetá. A ilha Maria fica à direita; é pequenina, parece uma moita no meio do oceano (BARRETO, 1935, p. 1).

Figura 26 - Fotografia da Bahia de Guanabara - livro Corações de Crianças



Fonte: BARRETO, Corações de Crianças, 1935.

Não podemos afirmar se a intenção da autora era ensinar Geografia, entretanto, a lição dada por meio da narrativa nos remete à abordagem da Geografia Escolar ligada ao aprendizado da leitura da paisagem, como podemos perceber nos diversos momentos da narrativa. A observação da paisagem por meio da narrativa descritiva e da fotografia que ilustra a lição leva os alunos a perceberem os “acidentes geográficos”, os elementos naturais da paisagem e sua localização no espaço. O estudo da paisagem relaciona-se a um conceito polissêmico, contudo, no que tange à Geografia, o entendimento da paisagem geográfica está ligado ao início do século XX, com a escola regionalista francesa, na qual a paisagem era capaz de fornecer boa carga de informação sobre a organização social nela compreendida (YÁZIGI, 2002, p. 19).

A lição seguinte parece querer dar continuidade à descrição dos acidentes geográficos que servem de pano de fundo para o estudo das plantas, posto que estas “revestem todo a terra, desde o cume das montanhas até os vales profundos e alagados”. Abordando a utilidade das plantas, mais um conteúdo geográfico é evidenciado ao trazer para o estudo as atividades econômicas possibilitadas pela utilidade das plantas ao fornecerem matéria-prima como alimentos e para o desenvolvimento das indústrias. Além disso, destaca o cultivo de muitos produtos agrícolas importantes, à época, como o cultivo do café, nas “regiões quentes”, do açúcar, do cacau, da erva-mate, do algodão, procurando ao mesmo tempo abordar as diferentes regiões brasileiras.

No estudo sobre a água há uma compreensão do conteúdo que pode estar direcionada tanto às Ciências Naturais quanto à Geografia, pois faz referência à sua origem, destacando as fontes, regatos, rios que se originam da água que vem do interior da terra. Em seguida, aborda-se o ciclo da água na natureza. No processo que descreve este ciclo entram em cena conteúdos sobre hidrografia, como os lençóis freáticos, a água que brota das montanhas e vão formar riachos, ribeiros e rios que irão se lançar ao mar.

Ampliando a utilidade da água, o estudo aborda os serviços por ela prestados ao mover rodas, engenhos, moinhos e usinas elétricas, e, por meio de vapor, como ela faz locomotivas se moverem. Fornece madeira de qualidade que somente existe no Brasil, resinas para a produção de borracha como a extraída da seringueira e a maniçoba. Dentre as utilidades da água, novamente ocorre uma consideração que nos reporta ao conceito de paisagem quando a narrativa destaca que a água forma lindas paisagens na natureza, formando lagos, rios e cascatas a exemplo do “majestoso Amazonas e o mar de ondas revoltas”.

Um cartão postal da cidade italiana de Nápoles introduz o estudo sobre vulcões, trazendo à narrativa o “panorama” da “risonha e popular” cidade da Europa, apresentando-se na sua paisagem uma das “bahias mais encantadoras do mundo, só comparável à nossa formosa Guanabara”. A partir da observação da paisagem retratada no cartão-postal surge a pergunta: – *Que é esse monte onde está saindo fumaça?* A partir daí se desenrolam as explicações sobre a origem dos vulcões, destacando-se o conceito, origem, formação e os elementos envolvidos no assunto: lavas, crateras, terremotos. A partir desse movimento no interior da terra a origem dos “acidentes geográficos” como colinas, montanhas, fendas e até destruição de cidades que se apresentam na superfície terrestre. Além de exemplos reais que ilustram as consequências da erupção dos vulcões, como a ocorrência de povoações soterradas por meio dessas erupções, como as povoações de Herculano e Pompeia na Itália.

Seguindo-se as narrativas que traziam os conteúdos que, por ventura, estariam ligados ao aprendizado da Geografia, surgem abordagens que procuram explicar as noções sobre pontos cardeais a partir da bússola como instrumento de orientação no espaço. Concluindo as narrativas, apresenta-se um conto pátrio que narra a história de um recruta sertanejo que partiria para a guerra. Por meio de um contexto de exaltação à bandeira nacional, este símbolo da Pátria parecia abençoar aqueles que iriam partir para a guerra, compreendendo assim que a ideia sagrada da Pátria se apresentava nítida e bela, diante de sua alma; com isso a compreensão de que sua vida valia menos que a honra da sua nação. “Morreria abraçado à formosa bandeira, toda verde e dourada, verde como os campos, dourada como a madrugada da sua terra. Compreende que a ideia sagrada da Pátria se apresentava, nítida e bela, diante de sua alma”.

Percebemos que essas narrativas representam a finalidade do Ensino Primário no período que investigamos acerca da instrução ligada à formação do nacionalismo patriótico. Porém, como livro de instrução, não apresenta exercícios ou sugestões de exercícios de aprendizagem como é sugerido no livro “Minha Pátria”.

Os conteúdos que destacamos das narrativas que compõem o livro “Corações de Crianças” são conteúdos ligados à Geografia Escolar, entretanto, podemos perceber que eles não são abordados no livro como conteúdos intencionalmente selecionados para trabalhar esta matéria. São considerados “conhecimentos gerais”, como depõem as alunas “Oeiras” e “Teresina” ao mencionarem que não se lembram da matéria Geografia, apesar de esta constar como matéria escolar na legislação educacional e nos Programas de Ensino Primário examinados nesta pesquisa.

De forma geral, concordamos com Galvão e Batista (2004 apud REIS, 2006), ao ressaltarem que “[...] os livros de leitura adotados pelas escolas brasileiras nas décadas finais e iniciais do século XIX e XX, respectivamente, tinham a intenção de instruir os alunos, transmitindo-lhes os conteúdos básicos, principalmente nas áreas de Geografia, História e Ciências [...]”. Além de trazerem primordialmente em seu conteúdo regras e modelos de comportamentos de aspectos morais e ideológicos, a exemplo do livro Corações de Crianças, o qual, embora no contexto da sua pesquisa envolvesse o 3º livro da série, o que se percebe também no exemplar que analisamos.

Tanto o livro “Minha Pátria” quanto o livro “Corações de Crianças” se constituem como “livros de leitura” muito utilizados como livros didáticos a guiar o ensino nas Escolas Primárias na primeira metade do século XX no Brasil. O primeiro dedicado à leitura de contos pátrios escritos com o intuito de amenizar o estudo da História Pátria, de modo a despertar o interesse e gosto do aluno por tão útil e necessário estudo, conforme a apresentação de seu autor. O segundo, também conforme a própria autora, trata-se de uma coleção de contos e poesias escritos a fim de oferecer aos jovens estudantes uma leitura proveitosa, útil, agradável e amena.

Os dois livros apresentam um caráter cívico-pedagógico e nacional, critério delimitador dos livros infantis à época. Porém, eles vão muito além da inculcação dos símbolos cívicos e da doutrinação patriótica, pois, como podemos ver na apresentação dos livros, os leitores idealizados por eles são as crianças. Assim, nos contos e lições que esses livros veiculam há também uma representação ideal da infância brasileira. Dessa forma a criança, aluno da Escola Primária do seu tempo, torna-se sujeito e objeto dos projetos de nação contidos naqueles livros (HANSEN, 2011).

Contudo, podemos perceber também que o livro “Corações de Crianças”, assim como esclarece a autora, Rita de M. Macedo, foi escrito para atender solicitações de colegas professores de um compêndio escrito para o 4º Ano com ensinamentos úteis que facilitassem, ao professor, ministrar lições de coisas, Método Intuitivo de ensino, o que é comprovado pelas características das lições que apresenta.

Outro livro, que consideramos importante, nos foi apresentado pelo aluno “Barãozinho”. Trata-se do livro *O Piauí na História*, que ele destaca como “[...] um livro que nunca fizeram outro igual. É do Odilon Nunes: “História do Piauí para Crianças” – esse livro era obrigatório no Primário. Odilon Nunes era desse tempo. Começou na Interventoria de Landri Sales até Leônidas Melo”. O referido livro era utilizado no Grupo Escolar “Barão de Gurgueia”.

Tendo em vista tratar-se de um livro didático genuinamente piauiense, consideramos relevante sua análise, não somente como uma fonte para o entendimento da contribuição deste manual didático no ensino de Geografia na Escola Primária do Estado, mas sobretudo pela importância de Odilon Nunes na administração educacional do Piauí, bem como pelo valor intelectual do autor que provém, segundo ele próprio, de um professor piauiense de cursos primários (NUNES, 1931).

Na sua apresentação intitulada “Uma Explicação”, o autor justifica sua publicação pelo grande amor que votava à Instrução Primária do Piauí, desejando ardentemente contribuir para o seu progresso e, sobretudo, a vocação que impunha sua atividade não se limitasse exclusivamente ao exercício cotidiano, dentro da sala de aula. Assim como os livros didáticos anteriormente analisados, esse livro também apresenta os conteúdos sobre a História do Piauí em forma de historietas contados por um avô ao seu neto, porém com uma interessante inter-relação entre a História e a Geografia do Piauí.

O pivô da motivação para que o avô começasse a contar a História desse Estado se deu pelo fato de o neto reclamar que nas aulas de História do Brasil, em sua escola, não se falava do Piauí. Para justificar essa ocorrência, o avô explicara ao neto que isso se dava em razão da posição geográfica do Estado, dos difíceis meios de comunicação e, sobretudo do analfabetismo. Explica então para o neto a posição geográfica do Piauí e as dificuldades para que o Estado participasse dos grandes movimentos da História do Brasil, posto que ele ainda não era bem conhecido em pleno “grito do Ipiranga”, ou seja, em 1922. Assim, recomendara ao neto que, para receber a primeira lição sobre a História do Piauí, trouxesse para ele “um esboço geográfico do Piauí”, feito por ele e que contivesse apenas os seus contornos. O mapa somente seria concluído na última lição sobre a História do Piauí contada pelo avô. Da mesma

forma, como orientação metodológica, o autor sugere, implicitamente, que o professor, que por ventura venha a fazer uso desse livro, faça o mesmo com seus alunos.

Ao final de cada lição, o exercício recomendado pelo autor estava relacionado ao mapa do Piauí, esboçado pelo aluno, conforme orientara anteriormente. Nesta lição, o professor deveria mostrar aos alunos as fronteiras do Piauí, nos seus contornos, fazendo salientar as linhas divisórias, rios e montanhas. Seguem-se outras orientações cartográficas que levam o professor a avaliar os mapas produzidos pelos alunos, apontando os possíveis vícios que, “[...] por ventura, haja encontrado no esboço do mappa do Piauhy elaborado pelos alunos”. Apresentamos na Figura 27 a capa do referido livro e na Figura 28 a imagem de um encarte com o mapa do Piauí que havia como anexo no interior desse livro.

Nas lições I e II, intituladas “O Piauhy antes do Brasil”, há, na verdade, uma aula de Geografia na qual se apresenta o estudo da *paisagem*¹¹¹ da cidade de Amarante que apresenta um panorama da fronteira cidade de S. Francisco, do outro lado do rio Parnaíba no Maranhão, onde se forma um harmonioso conjunto de serras [...]. Extasiado diante da “paizagem cada vez mais bella [...] olha para a serra de S. João e, com a vista, percorre a superfície tranquila do Parnahyba que mais parece um lago de águas **crystallinas**” (NUNES, 1931, p. 19). Nesse caso, o estudo da paisagem analisada se dá pela fisionomia apresentada, caracterizada por formas, utilizando-se basicamente a análise morfológica da paisagem.¹¹²

Com essa formação da natureza, o avô remete o assunto às formações rochosas de “Sete Cidades”, apresentando detalhes de suas curiosidades geológicas e inscrições rupestres nelas encontradas. Em seguida, apresenta outras curiosidades geográficas do Piauí. A recomendação dada pelo autor ao final desta lição é que o professor deveria verificar se foram lançados no mapa os acidentes mencionados na lição. Deveria mostrar em Atlas as cinco partes do Mundo, os continentes e oceanos.

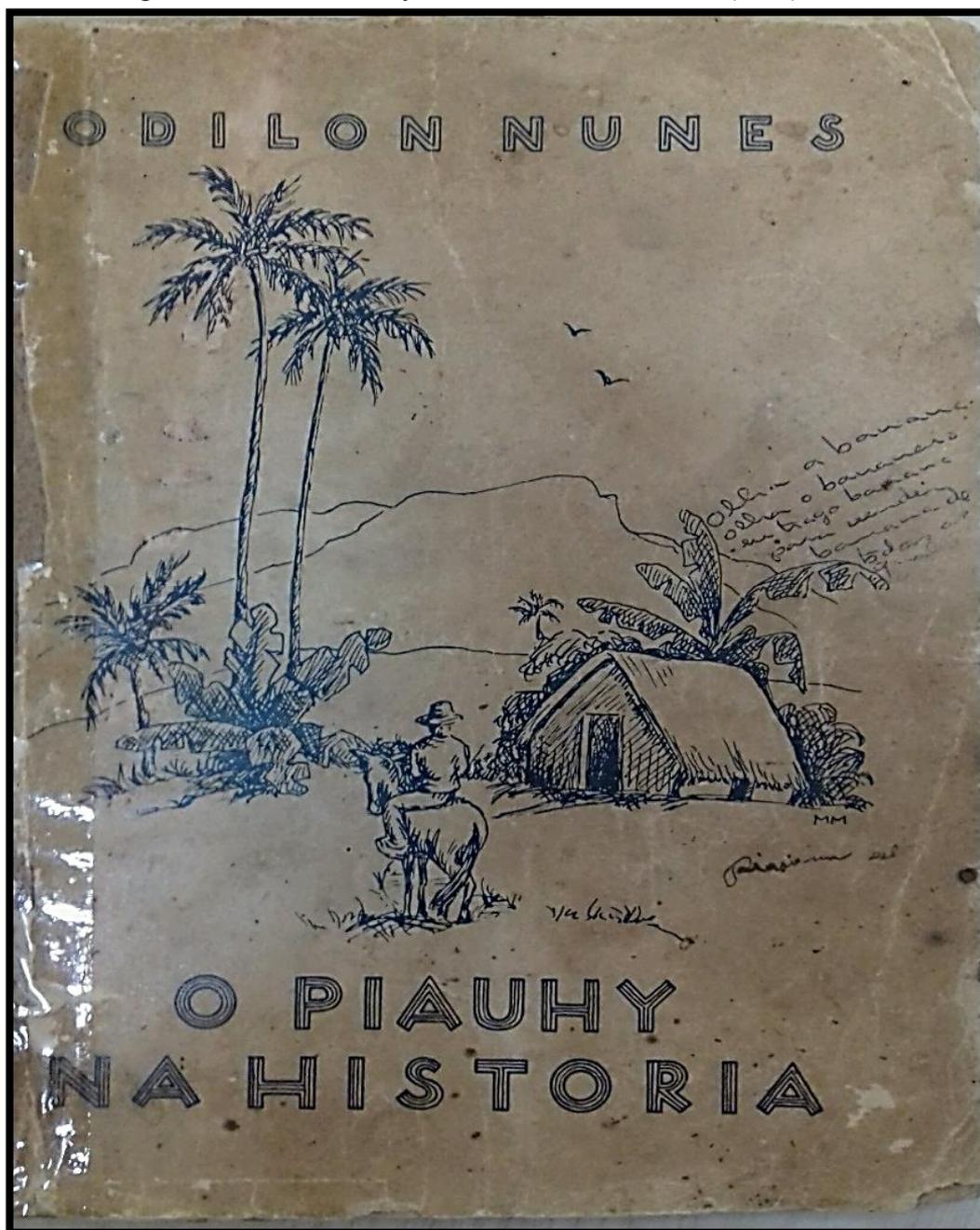
Trata-se, portanto, de uma obra significativa, com abordagem interdisciplinar, que possivelmente tenha contribuído para o ensino de Geografia na Escola Primária do Piauí. Entretanto, somente o aluno “Barãozinho” fez referência a esse livro didático como obrigatório na sua escola, o Grupo Escolar “Barão de Gurgueia. Conforme a nossa compreensão e experiência com o ensino de História e Geografia na atualidade, essa obra seria relevante como

¹¹¹ Uma categoria de análise do espaço geográfico, ainda que não esteja explícita neste termo.

¹¹² No século XIX e início do século XX, na Geografia, podem ser identificados dois métodos de análise e compreensão da paisagem por parte dos geógrafos, a exemplo de Bezzi e Marafon (2005). Para uns, a paisagem é vista como uma fisionomia caracterizada por formas, e seu estudo se dá basicamente pelo método morfológico. A outra linha de estudo privilegia as características de uma área expressas nos seus atributos físico-naturais e humanos, com suas respectivas inter-relações.

referencial para o estudo dessas disciplinas nas escolas de Ensino Fundamental, valorizando-se o contexto histórico no qual o livro foi produzido e procurando-se estabelecer relações entre vários aspectos históricos e geográficos que diferenciam o passado e o presente na História do Estado do Piauí. Além disso, apresenta ideias úteis para o desenvolvimento de um ensino interdisciplinar tão em voga nos tempos atuais.

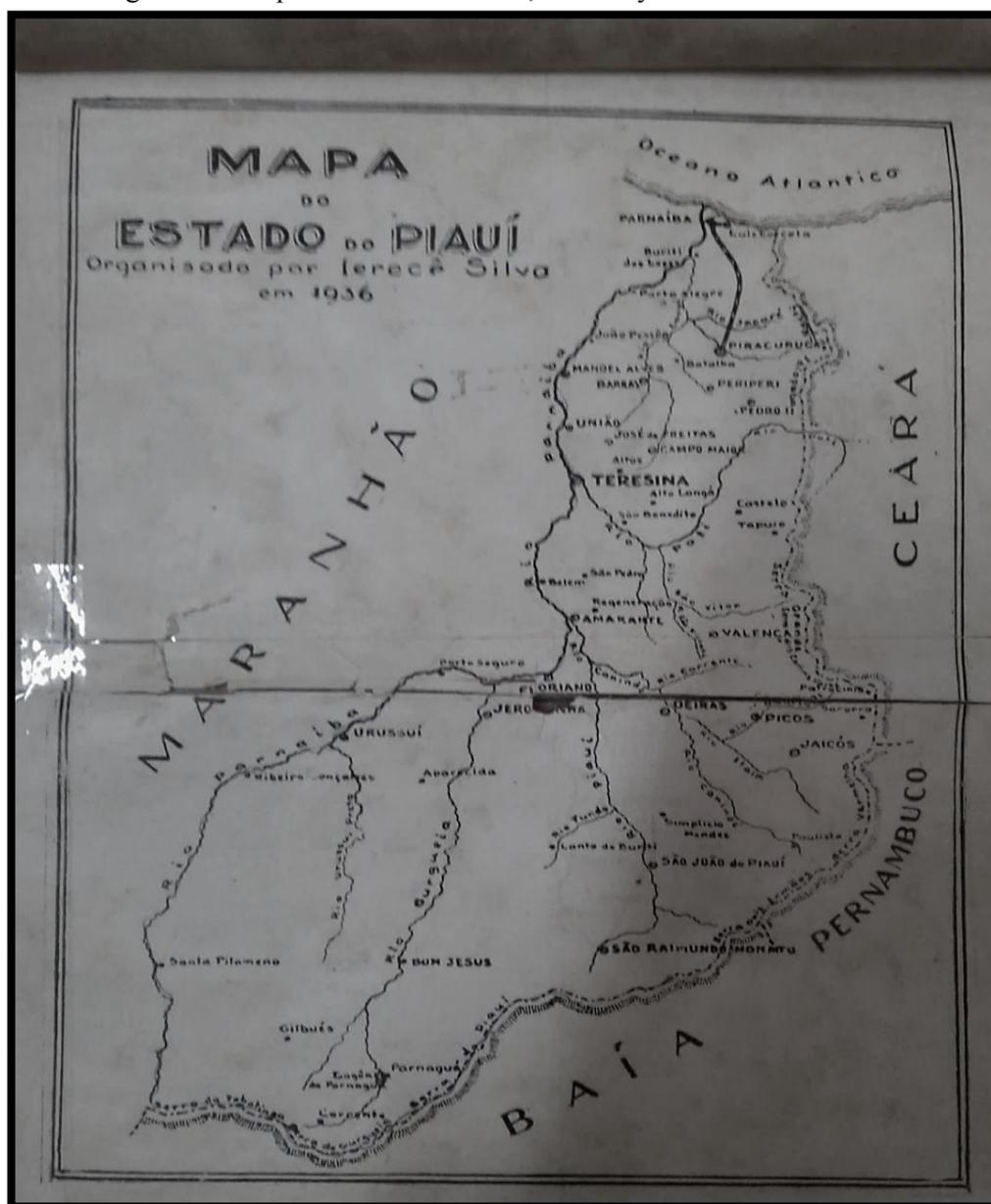
Figura 27 - Livro O Piauí na História - Odilon Nunes (1931)



Fonte: Odilon Nunes (1931).

*Acervo pessoal do Professor José Augusto Mendes Sobrinho.

Figura 28 - Mapa do Estado do Piauí, O Piauí na História - 1936



Fonte: Odilon Nunes (1931)

*Acervo pessoal do Professor José Augusto Mendes Sobrinho.

Além dos livros já citados, foi publicado no Diário Oficial do Estado do Piauí, pelo Departamento de Serviço Público, setor Divisão de Material, no dia 13 de fevereiro de 1946, um Edital com proposta para o fornecimento de trinta e quatro títulos de livros didáticos, conforme podemos ver no Quadro 14. Embora o referido edital não faça referência a quem se destina esse material, pelo título dos livros e os níveis escolares que apresentam, trata-se de livros destinados às Escolas Primárias do Piauí. Sendo assim, seriam manuais didáticos que provavelmente tenham sido utilizados nessas escolas a partir do ano de 1946 quando foram

solicitados. Apesar de a aluna “Oeiras”, estudante do Primário em 1948, afirmar que na sua participação como aluna desse ensino lá em Oeiras:

A escola não dava livro para ninguém, o livro era comprado [...]. No tempo do Ginásio já tinha livro, todas as disciplinas cada qual com seu livro. Inclusive, lá em Oeiras era como um quartel, o Pe. Balduino encomendava os livros e quando os livros chegavam levava lá pra sala. Eram dez livros. A gente levava pra casa e marcava o dia de trazer o dinheiro (OEIRAS, 2018, p. 1).

Apresentamos no Quadro 14 a lista com a proposta, anteriormente citada, para o fornecimento dos trinta e quatro títulos de livros didáticos com seus respectivos autores e quantidades.

Dentre os livros solicitados havia uma boa quantidade de cartilhas como as da *Coleção Rita Rialva*, da *Col. O Bom Colegial* da série Moura Santos, publicada pela Companhia Editora Nacional, o livro *Nosso Brasil* de Hildebrando Lima e outros em menor quantidade, como o livro *Viagem Através do Brasil – Nordeste* de Ariosto Espinheira.

No segundo volume do livro *Viagem Através do Brasil – Nordeste*, Ariosto Espinheira apresenta o estudo da região Nordeste, a apresentação geográfica e cultural dos Estados dessa região brasileira na qual está situado o Estado do Piauí. Tanto o livro quanto a narração radiofônica da qual o livro fazia parte estavam sob a direção de seu autor, Ariosto Espinheira, intelectual brasileiro, autor também do livro *Ciências Sociais*, solicitado na lista supramencionada.

Posteriormente, esse intelectual se dedicaria à escrita dos livros da série didática *A Infância Brasileira*, coleção didática editada na década de 1960. Esta obra didática seria um livro mais específico ligado ao ensino de Geografia na Escola Primária do Piauí, no período que investigamos; entretanto, o único indício que temos do seu possível uso é este que se apresenta na lista de livros solicitados no edital supracitado. Ainda assim, em pequena quantidade em relação aos outros livros solicitados, o que nos leva a pensar que este livro não tenha sido pedido para atender ao ensino de Geografia nas escolas do Ensino Primário do Estado.

Ao analisar o volume *Nordeste* da coleção referida, concordamos com Philippi (2013, p. 2), ao ressaltar que a série de livros “Viagem através do Brasil”, do qual fazia parte o estudo de Santa Catarina, livro por ela analisado, era destinada “[...] à narração física e à apresentação de dados naturais e sociais do espaço brasileiro, descrevia também tipos humanos, veiculando uma imagem da forma socialmente esperada do cidadão brasileiro da época”. Assim como ressalta a referida autora, essa coleção de livros de Ariosto Espinheira “[...] coadunava com um projeto de formação da infância brasileira, sendo, portanto, fonte valiosa para estudos acerca da

História da Educação Brasileira no período”. Uma proposta que apresentamos a partir deste trabalho, visto que, por não termos indícios do seu uso nas Escolas Primárias do Piauí no período que analisamos, este livro não fez parte das nossas análises.

Quadro 14 - Fornecimento de livros didáticos - Edital Diário Oficial do Estado do Piauí: 13/02/1946

FORNECIMENTO DE LIVROS DIDÁTICOS Departamento de Serviço Público – divisão de Material - fevereiro de 1946		
QUANTIDADE	TÍTULO	AUTOR
1.450	Cartilha Meninice	Luiz G. Flery
1.800	Amigos da Infancia	Stela Brandt
2000	Infancia	Henrique Richett
2100	Meus Deveres	J. Pinto Silva
700	Cartilha Popular	Maria Paula
4.200	Cartilha da col. Rialva	-
4.000	Vida na Roça	Teles de Andrade
500	Ciências Sociais	Ariosto Espinheira
1.120	Nosso Brasil – 1º Ano	Hildebrando Lima
1.120	Pequeno Escolar – 1º Ano	Maximo de Moura Santos
1.120	Col. Rita Rialva – 1º Ano	-
1.120	Col. O Bom Colegial – 1º Ano	-
1.000	Vida Higiênica	Deodato de Moraes
588	Nosso Brasil – 2º Ano	H. Lima
250	Ciências Sociais	Ariosto Espinheira
588	Pequeno Escolar – 2º Ano	M. de Moura Santos
588	Col. Rita Rialva – 2º Ano	-
588	Col. O Bom Colegial – 2º Ano	-
250	Ciências Sociais	Ariosto Espinheira
350	Nosso Brasil – 3º Ano	H. Lima
350	Pequeno Escolar – 3º Ano	M. de Moura Santos
350	Col. O Bom Colegial – 3º Ano	-
350	Col. Rita Rialva – 3º Ano	-
252	João Pergunta	Newton Craveiro
250	Ciências Sociais	Ariosto Espinheira
112	Nosso Brasil – 4º Ano	H. Lima
112	Pequeno Escolar – 4º Ano	M. de Moura Santos
112	Col. Rita Rialva – 4º Ano	-
112	Col. O Bom Colegial – 4º Ano	-
250	Alma Brasileira	Assis Cintra
80	Férias no Pontal	R. I.
250	Brasil, Minha Terra!	Mario Sette
500	Nordeste	Ariosto Espinheira
500	Contos Pátrios	-

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

* Diário Oficial do Estado do Piauí, 13/02/1946.

A conclusão a que chegamos com a análise que empreendemos para examinar a natureza dos conteúdos e atividades presentes nos livros didáticos de Geografia, adotados nas diferentes séries do Ensino Primário e o seu uso na Escola Primária piauiense, coaduna com o relato dos participantes desta pesquisa ao ressaltarem que no período em que estudavam não havia livro didático específico de Geografia. Dessa forma, o estudo dos conteúdos dessa matéria escolar a partir de livros didáticos se dava por meio dos livros de leitura. Geralmente, esses livros eram compostos por lições em forma de contos, poemas e composições que tinham a intenção de instruir os alunos, transmitindo-lhes os conteúdos moralizantes, com ideias para fortalecer o nacionalismo patriótico, como os livros de leitura relacionados à História Pátria, além de conteúdos básicos relacionados às áreas de Geografia, História e Ciências Naturais.

4 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PRIMÁRIO E O ENSINO DE GEOGRAFIA (1927-1961)

Maria Luíza de Carvalho Leite (2007) dedica um capítulo de sua obra autobiográfica, “Memórias da minha terra”, à importância da educação, a partir da prática pedagógica de seus professores, para trazer ao povo da cidade de Pedro II-PI a luz do saber, luz que tiraria esse povo das trevas da ignorância. Quem eram esses mestres? Maria Luíza destaca dois nomes que marcaram a história da educação escolar na cidade de Pedro II: o professor Felipino Orsano e a professora Mariquinha Euclides. Ela relata que foi o professor Felipino Orsano, talvez o primeiro mestre desta cidade, “[...] quem trouxe essa luz, quando começou a ensinar em sua casa ou nas casas dos homens mais abastados, que botavam o mestre dentro de casa para ensinar os filhos”. Nesse sentido, também o nosso avô, Possidônio Gonçalves de Sousa, fazia o mesmo no município de Capitão de Campos, sendo conhecido como “Mestre Dome”.

Esses primeiros mestres, conforme descreve Maria Luíza, ensinavam durante o dia e à noite, à luz da lamparina. Mas “[...] a sua escola valeu, preparou homens para a vida, ensinando-os a ler, escrever e as quatro operações: somar, diminuir, dividir e multiplicar”. Com o mestre Felipino Orsano não precisava estudar fora, pois com esse pouco estudo as pessoas de Pedro II “[...] tornaram-se grandes comerciantes e foram bem-sucedidos na vida. Sabiam resolver as contas na ponta do lápis”. Quanto à professora Mariquinha Euclides, vivendo em uma época na qual as mulheres eram discriminadas ela:

[...] já batia forte com sua palmatória. Sem nenhuma regra pedagógica, ela criou o seu método de ensinar: Carta de ABC, tabuada e lápis na mão. A mesa, os bancos, a palmatória. A sala estava preparada.

Sábado, dia de argumento. Lá estava ela – mulher idosa, alta, sisuda, olhar por cima dos óculos, à espera dos alunos.

Ninguém falava, silêncio profundo.

– Hoje é a tabuada – dizia ela.

E começava: – um mais cinco? – seis, mais oito, catorze, nove fora. Quando acertavam, tudo bem. Quando erravam, era bolo na certa. E assim os meninos saíam com as mãos inchadas.

Vamos agora soletrar a palavra cágado. O aluno respondia: ca-ga-do.

– Escreva a palavra: CÁ - GA - DO. Agora solete.

O aluno escrevia CA - GA - DO. Esquecia de colocar o acento agudo na primeira sílaba. E aí a mais uma vez a palmatória entrava em ação.

Em 1936 uma nova luz iluminou a Educação, a inauguração do Grupo Escolar Marechal Pires Ferreira [...] Um novo corpo docente foi criado. Maria Mendes Mourão (D. Sinhazinha) – 1ª professora formada. [...]”. Outras recém-formadas. “Década de quarenta, começaram a chegar professoras de outras cidades”. Todas no coração de quem estudou nessa escola.

Por meio do relato anteriormente destacado, podemos perceber, neste contexto educacional, a experiência como arte empírica de ensinar. Os mestres aprendiam a ensinar por sua prática ou pelo que vivenciaram como alunos, criando ou reproduzindo métodos de ensinar, como descreve Maria Luíza de Carvalho Leite. Assim, o projeto de modernização da educação piauiense, mediante a Reforma da Instrução Pública do Piauí de 1910, implantou a Escola Normal Oficial de Teresina como estratégia governamental, visando possibilitar essa modernização e alterar a rotina pedagógica.

O referido projeto de modernização da educação piauiense tinha como objetivo, segundo Lopes (2001, p. 18), a instalação de escolas do tipo modernas como os grupos escolares e as tentativas de superação da deficiente formação docente. O discurso oficial, à época, girava em torno da qualidade do trabalho, da composição e da formação do professorado Primário. Desta forma, surge, como desafio, para atingir esse objetivo, a implantação da Escola Normal Oficial de Teresina, considerada como um campo de sementes que seriam cultivadas, conforme novo Projeto de Escola Primária e de formação de candidatas ao magistério para esse nível de ensino. Certamente, sua luz renovadora iluminou a Educação de Pedro II a partir da inauguração do Grupo Escolar Marechal Pires Ferreira, conforme relata a autora com quem abrimos este capítulo.

O Regulamento Geral da Instrução Pública, expedido com o Decreto n. 434, de 19 de abril de 1910, regulamentou o ensino Normal, apresentando a sua definição no Artigo 183, nos seguintes termos:

Art. 183 - o ensino normal destina-se essencialmente a dar aos candidatos e ao professorado primário a educação científica e técnica necessária e suficiente para o bom desempenho dos deveres do seu magistério.

1. A educação científica compreenderá o conjunto das matérias, professadas nas escolas primárias, no intuito de ampliar e consolidar, completando-a, a instrução elementar, nellas recebidas.

2. A educação técnica tem por fim instruir e destinar, pela observação e pelo exercício, os candidatos ao professorado, nos métodos e processos de cultura física, mental e moral da mocidade (PIAUHY, 1910, p. 1).

Como percebemos, de acordo com a referida legislação, a formação de novos professores pelo Ensino Normal deveria obedecer às regras de verdade da cultura científica e pedagógica, ampliando assim o conhecimento adquirido por eles nas Escolas Primárias. Da mesma forma, promover a instrução dos métodos e processos de cultura física, mental e moral por meio da educação técnica.

Isso demonstra que o Estado passou a promover as condições para a profissionalização dos professores, possibilitando, através da intervenção e do dimensionamento proposto, a centralização do ensino e a promoção da funcionalização do professorado e seu controle. Foram definidos “[...] os saberes e as formas de fazer dos professores, estabelecendo um ideal de professora primária onde as normalistas passaram a ter um conhecimento especializado determinado pelo e para o Estado” (MARTINS, 2009, p. 109).

Com formação docente pela Escola Normal, essas professoras tinham prioridade para ocupar as vagas efetivas nas escolas públicas estaduais, substituindo os professores leigos. Na capital havia predomínio das professoras normalistas, no entanto, nas pequenas localidades do Estado, continuavam

como docentes da Escola Primária os professores leigos, posto que as professoras normalistas se recusavam a seguir para lá, principalmente em razão dos baixos salários que eram pagos.

Segundo Lopes (2001, p. 55), o ano de 1921 foi o momento em que se tornou “[...] mais evidente a insuficiência da solução centralizada na professora normalista para a modernização da educação pública estadual [...]”, devido à ausência dessas professoras no interior do Estado. Situação que, para o governo do Estado, era um desperdício, tendo em vista que havia professoras modernizadoras “sobrando” na capital, o que exigia urgente superação a fim de que se alcançasse, finalmente, a generalização da escola moderna. Por consequência as professoras normalistas passaram a ser culpabilizadas pela “péssima” condição da instrução no Estado, visto que não teriam oportunidade, segundo o governador João Luis Ferreira,¹¹³ de aplicar os seus conhecimentos, sendo substituídas por professoras interinas que não tinham formação ou mesmo nenhuma habilitação para o ensino. Fato que se constituía como empecilho à “modernização da escola piauiense e, conseqüentemente, da sociedade piauiense” (LOPES, 2001, p. 59).

Segundo Martins (2009, p. 115), apesar das críticas às normalistas, sua ação era elemento indispensável “[...] à concretização do projeto educacional do Estado, servindo para a divulgação dos ideais da Escola Nova nos contextos escolares e na sociedade, servia para reforçar a ideia de que era preciso investir no preparo das mesmas [...]”. Em concordância com essa ideia, no dia 15 de maio de 1926, Christino Castelo Branco, então diretor da Instrução Pública do Estado do Piauí, em discurso proferido por ocasião do aniversário de fundação da Escola Normal de Teresina, faz alusão ao importante papel da professora normalista que teria a missão árdua e nobre de tirar o piauiense das trevas, trazendo a luz que o tiraria da ignorância:

Sem hipérbole, sem exagero de retórica, pode-se dizer que o futuro do Piauí depende, em grande parte, da escola, do magistério, do professor, pois que quase tudo entre nós, depende principalmente da educação popular, do combate à ignorância, fonte inesgotável de males irrecuperáveis. E a missão árdua e nobilíssima de difundir o ensino, de educar o piauiense, de tirá-lo das trevas em que se acha, está confiada às professoras, às normalistas saídas desta casa. O piauiense é forte, resistente, lutador e bom. Só lhe falta o saber, a luz, a educação, para que tenha consciência de si próprio, dos seus direitos, dos seus deveres, de sua responsabilidade, do quanto vale como fator econômico, social e político.

Assim, em 1927 e em 1930, foram instaladas duas outras Escolas Normais nos municípios de Parnaíba e Floriano, sendo, respectivamente a Escola Normal de Parnaíba, fundada em 16 de junho de 1927, anexa ao Ginásio Parnaibano e a Escola Normal de Floriano, criada pela Lei Municipal n. 125, de 22/07/1920, anexa ao Liceu Municipal de Floriano (BRITO, 1996).

O necessário investimento na formação do professorado Primário continuava no discurso governamental em 1928, quando o governador Matias Olímpio de Melo, em Mensagem Governamental,

¹¹³ PIAUÍ. Mensagem apresentada à Câmara Legislativa pelo Exmo. Snr. Dr. João Luis Ferreira, governador do Estado, no dia 1º de junho de 2002.

salientava essa necessidade, visto que “Edificada a escola e montada com todos os recursos técnicos, estava aberto o viveiro de professores, e a possibilidade de difusão do ensino elementar, dentro da observância dos preceitos pedagógicos” (PIAUI, 1928). A formação desses professores é considerada por Brito (1996) como de grande relevância, tanto do ponto de vista histórico quanto pelo papel “[...] que esses primeiros professores formados pela Escola Normal Oficial tiveram no desenvolvimento do Ensino Primário em nosso meio [...]”.

Como representantes desse professorado, podemos citar alguns deles, mencionados como professores dos participantes da nossa pesquisa ou por se destacarem como personagens notoriamente reconhecidos na história da educação piauiense: Lélia de Moraes Avelino,¹¹⁴ da 2ª Turma formada por essa escola; Ester Couto, estudante da 5ª Turma, professora das disciplinas Didática e Prática de Ensino na Escola Normal nas décadas de 1940 e 1950; Adelaide Fontenele e Maria de Lourdes de Castro Rebelo, a primeira professora de Carlos Augusto de Figueiredo Monteiro na Escola Modelo e a segunda diretora do grupo escolar “Domingos Jorge Velho” nas décadas de 1940 a 1950, ambas formandas da 8ª Turma; Gracildes Dias de Figueiredo e Maria Antonieta Ferraz Burlamaqui, a primeira mãe de Carlos Augusto de Figueiredo Monteiro e professora da Escola Modelo e a segunda professora da disciplina Metodologia na Escola Normal de Teresina, ambas da 12ª Turma de concludentes em 1922.¹¹⁵

A estrutura curricular do Curso Normal, de 1910 a 1931, compreendia sua distribuição em quatro anos. Segundo Brito (1996, p. 63), sendo “[...] vitoriosa a Revolução de 1930,¹¹⁶ um dos primeiros atos do governo revolucionário, na área da Educação, foi a regulamentação do Ensino Normal”. Com isso o então Interventor Federal do Piauí, Humberto de Arêa Leão Costa, baixa o Regulamento do Ensino Normal pelo Decreto n. 1.139, de 02 de janeiro de 1931, com a proposta de reorganizar esse tipo de ensino no Estado. Assim o Art. 2º deste Regulamento estende a duração do curso para cinco anos.

Diante desse processo de reorganização do ensino, pela necessidade da adequação da educação às novas exigências sociais previstas nos Regulamentos de Ensino de 1931 e de 1933, percebe-se, segundo Martins (2009), maior preocupação de alguns membros da elite intelectual, incorporados ao quadro governamental, com os aspectos técnicos da educação piauiense. Dessa forma, dentre os intelectuais que faziam parte dessa elite, estavam Anísio de Brito Melo e Benedito Martins Napoleão que “[...] passaram a assumir uma postura que expressava maior preocupação com os princípios da

¹¹⁴ Em Teresina, capital do Piauí, o primeiro jardim oficial, chamado Lélia Avelino, foi criado em 1933 com o objetivo de proporcionar desenvolvimento artístico da criança de quatro a seis anos de idade e de “servir de tirocínio às futuras professoras” da Escola Normal Antonino Freire (KUHLMANN JR., 2015, p. 9).

¹¹⁵ Dados dos concludentes da Escola Normal Oficial citados extraídos de Brito (1996, p. 61-62).

¹¹⁶ O movimento político-militar que determinou o fim da Primeira República (1889-1930) originou-se da união entre os políticos e tenentes que foram derrotados nas eleições de 1930 e decidiram pôr fim ao sistema oligárquico através das armas. Após dois meses de articulações políticas nas principais capitais do País e de preparativos militares, o movimento eclodiu simultaneamente no Rio Grande do Sul e em Minas Gerais, na tarde do dia 3 de outubro. Em menos de um mês, a revolução já era vitoriosa em quase todo o País, restando apenas São Paulo, Rio de Janeiro, Bahia e Pará ainda sob o controle do governo federal. Finalmente um grupo de militares exigiu a renúncia do presidente Washington Luís e pouco depois entregou o poder a Getúlio Vargas. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas/1/anos20/Revolucao30>. Acesso em: 8 mar. 2019.

Escola Nova em sua vertente de Escola Ativa, direcionando suas explanações para um maior aprofundamento das questões técnicas do ensino” (MARTINS, 2009, p. 119).

Conforme a autora que acabamos de citar, a Escola Normal Oficial fora um dos primeiros estabelecimentos de ensino do Piauí a incorporar e a concretizar os ideais da Escola Nova, por meio das práticas escolares desenvolvidas através de seus professores e do currículo proposto. Interessou-nos, como atendimento ao objetivo deste trabalho, a análise desses aspectos no processo de formação dos professores para ensinar Geografia e a relação desse processo com as práticas docentes efetivadas na Escola Primária no período investigado. Para tanto, consideramos como objeto de análise as ideias pedagógicas e o currículo proposto a partir dos Regulamentos do Ensino supramencionados.

Além desses regulamentos, levando em conta a dinâmica do processo de reorganização do ensino, interessou-nos também a análise dos aspectos pedagógicos e da estrutura curricular do Ensino Normal, a partir dos regulamentos instituídos através da Reforma Educacional de 1947, que se deu por meio do Decreto Lei n. 1.402 que visava a adaptação do Ensino Normal, conforme determinação da nova legislação federal, Decreto Lei Federal n. 8. 585, de 08/01/1946, ou seja, da Lei Orgânica do Ensino Normal. Com esse aparato legal, nos esforçamos em apresentar, neste contexto de análise, a estrutura normativa, pedagógica e curricular do Ensino Normal, para a formação de professores, considerando especialmente os saberes selecionados para que eles estivessem aptos a ensinar Geografia nas Escolas Primárias piauienses.

Deste modo, importa salientar que a cultura material encerra em seu interior concepções educativas por meio de prescrições escolares que indicam o que e como ensinar. Nesta perspectiva, analisamos, neste capítulo, as fontes que nos forneceram pistas sobre o processo de formação de professores para ensinar Geografia nas Escolas Primárias do Piauí, ao estabelecerem conteúdos e metodologias como indicativos daquilo que deveria ser ensinado e como deveria ser ensinado na aprendizagem de Geografia nestas escolas.

Para tanto, analisamos a legislação educacional, o Livro de Atas da Congregação da Escola Normal de Teresina, os Diários de Classe das disciplinas de Geografia do Curso Preparatório, Metodologia do Ensino Primário e Prática de Ensino. Além da análise dos relatos orais oferecidos pelos participantes desta pesquisa ou pelos participantes de outras pesquisas que compõem a historiografia educacional piauiense e que foram alunos ou professores desta escola. Empreendimento que possibilitou avaliar a relação entre o currículo oficial, que, à época, preconizava a aprendizagem dos pressupostos escolanovistas para aplicá-los na Escola Primária e o currículo praticado nesta escola efetivamente.

A discussão que realizamos neste capítulo parte das seguintes questões: – Como suporte de formação docente, quais foram os saberes, pedagógicos e específicos que as normalistas aprendiam na Escola Normal para ensinar Geografia na Educação Primária piauiense? – Quais os recursos materiais necessários à execução da tarefa de ensinar como programa de ensino, livros de Geografia, manuais pedagógicos e outros materiais didáticos que foram utilizados como preparação para o futuro professor ensinar Geografia na referida escola?

A seguir, apresentamos a análise da formação de professores, destacando a Escola Normal, sua organização curricular e a base teórico-metodológica utilizada nessa formação, para atender à finalidade de possibilitar a “difusão do ensino elementar, dentro da observância dos preceitos pedagógicos”, preconizada no discurso governamental desde 1928, quando o governador Matias Olímpio de Melo, em Mensagem Governamental, salientava essa necessidade (PIAUI, 1928). E, nesta perspectiva, a formação para ensinar Geografia na Escola Primária piauiense.

4.1 Escola Normal de Teresina: Qualificação Docente para o exercício da Modernidade e Renovação das Práticas Educativas no Piauí

Vimos que apesar das reformas educacionais terem se preocupado com a determinação de prescrições teórico-metodológicas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e de cunho científico no Ensino Primário, permanecia como desafio a superação das práticas tradicionais, aquelas consideradas ultrapassadas. Considerando esse desafio, estavam as tentativas de superação da deficiente formação de professores para o Ensino Primário, com a intenção de melhorar a qualidade do trabalho docente. Dentre os desafios propostos pelos reformadores da educação piauiense, estava a construção da formação e da ação dos mestres da Escola Primária vinculada à Escola Normal.

Nossa análise documental demonstrou que circulares eram enviadas às escolas, determinando a utilização dos modernos métodos de ensino, prescritos para a Educação Primária. Contudo, torna-se fundamental compreender de que modo a formação de professores contribuía para que o corpo docente do nível Primário tivesse um embasamento teórico-metodológico para atender aos princípios pedagógicos e normativos exigidos pela administração educacional. E mais especificamente, no que tange ao objetivo deste trabalho, saber quais foram os saberes, pedagógicos e específicos, que as normalistas aprendiam, na Escola Normal, para ensinar Geografia nas Escolas Primárias do Piauí. Para tanto, apresentamos a seguir, na perspectiva evidenciada, o contexto histórico da formação de professores nesta escola piauiense.

Desde o final do século XIX, a Escola Normal de Teresina foi a principal instituição de ensino formadora de docentes no Piauí, embora tenha sido oficializada apenas em 1910. O contexto de formação docente da Escola Normal de Teresina, em 1927, ainda era regido pelo Decreto n. 434 de 19 de abril de 1910, embora entre os anos de 1911 a 1930 a estrutura curricular deste curso tenha sofrido diversas alterações. Em 1931, ainda permanecia a crise do modelo de formação docente implantado ainda em 1909, posto que naquele ano o professor de Higiene da Escola Normal, Vaz da Silveira, salientava, dentre vários aspectos, as “insuficiências da formação docente”, uma vez que havia a procura das normalistas para outras funções que não a docente. Segundo o referido professor isso acontecia em decorrência da ausência de meios pelos quais se habilitassem verdadeiros profissionais, ou seja, faltavam recursos para a formação de professoras com amor à profissão.

A concepção desse educador, acerca da formação docente para bem educar as crianças da Escola Primária, dependia do conhecimento das professoras a respeito dos recursos intelectuais e das tendências de cada uma das crianças dessa escola, “[...] as faculdades de que são dotadas e as maneiras pelas quais devam ser desenvolvidas essas mesmas faculdades”. Para obter esse conhecimento, reclamava a ausência no currículo da Escola Normal da cadeira Psicologia Experimental.¹¹⁷ Conhecimento pedagógico que, conforme nossa compreensão, seria importante para a aplicação da metodologia intuitiva, prescrita no Programa de Ensino Primário adotado à época. Embora, segundo William James,¹¹⁸ em concordância com o conceito de “tato pedagógico” de Escolano Benito (2017, p. 13), já discutido anteriormente:

O fato de que conhecemos a psicologia não é garantia de que sejamos bons mestres. Para obter este último resultado, devemos possuir completamente outras qualidades: tato fácil e ingenuidade para saber que cousas determinadas devemos fazer, que palavras pronunciar quando o menino está diante de nós.¹¹⁹ (William James, “Los ideales de la vida”. Libreria y editorial “El Ateneo”, Buenos Aires).

Para acompanhar essa evolução curricular, torna-se importante destacar que, inicialmente, em 1910, a duração do curso compreendia três anos, tendo como disciplinas específicas para a formação docente as cadeiras de Pedagogia, Metodologia e Educação Moral e Cívica (EMC) no último ano, ou seja, na 3ª Série. Segundo Lopes (2001, p. 48) estas eram as disciplinas “de maior relevância” para a tão proclamada modernização da escola piauiense, apesar de estas cadeiras não se destacarem frente às outras em relação à carga horária. A Geografia aparecia no currículo apenas na 1ª Série sob a denominação de Geografia e Cosmografia.

Em 1911, o Curso Normal foi ampliado para quatro anos, e, com isso, se deu a inclusão de novas cadeiras no currículo. As cadeiras de Pedagogia e de Metodologia foram ampliadas, sendo introduzidas também na 2ª, 3ª e 4ª séries, demonstrando assim maior preocupação com os aspectos pedagógicos e metodológicos ensinados no Curso Normal. Novidade evidenciada no Curso Normal para a formação das futuras professoras primárias, no sentido de discipliná-las para que estivessem aptas a também disciplinar as crianças. Por sua vez, a Geografia também é ampliada compondo as cadeiras da 1ª, 2ª séries.

Após essas últimas reformas curriculares, deram-se duas outras em 1916, 1917 e 1921; a primeira funcionando em apenas um ano e a segunda praticamente não foi executada, sendo restabelecida a estrutura dada pela Lei n. 642, de 17/06/1911. Já a Reforma estabelecida através do Decreto n. 771, de 06 de novembro de 1921, ao apresentar um novo currículo para a Escola Normal,

¹¹⁷ In: Uma palestra a propósito do nosso ensino. **Gazeta**. Theresina, anno XX, n. 924, 30 maio 1931 (LOPES, 2001, p. 61).

¹¹⁸ William James: filósofo e psicólogo americano foi um dos principais pensadores do final do século XIX e é considerado por muitos como um dos filósofos mais influentes da história dos Estados Unidos enquanto outros o rotularam de “pai da psicologia americana”.

¹¹⁹ Trecho extraído como epígrafe da publicação do INEP “Oportunidades de Formação do Magistério Primário” - Piauí. Rio de Janeiro, 1959.

retirou dele a cadeira de Metodologia. Exclusão que se repetiu na Reforma Curricular estabelecida pela Lei n. 1027, de 03 de junho de 1922 expressa no Quadro 15.

Ressalte-se que, apesar das reformas que tentavam minimizar os problemas da formação docente, segundo o Relatório da Comissão composta pelos membros da Sociedade Auxiliadora da Instrução em 1922, ainda era notório, à época, o desencanto com o ideal de formação docente pela Escola Normal (LOPES, 2016, p. 206). Para a referida Comissão, havia despreparo técnico de muitos professores no que compete aos métodos de ensino adotados em escolas regidas por professores titulares. Afirmava que elas, “[...] enquanto dissertam teoricamente sobre um ponto do Programa Oficial não sabem transmitir os conhecimentos adquiridos”. Acrescente-se a essa falta também a ausência de espírito profissional.¹²⁰

Quadro 15 - Grade Curricular da Escola Normal de Teresina - 1922

1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE	4ª SÉRIE
Português	Português	Português	Literatura
Francês	Francês	Francês	Economia Doméstica
Aritmética	Aritmética e Noções de Álgebra	Física e Meteorologia	História da Civilização e do Brasil
Geografia e Cosmografia	Corografia Especialmente do Brasil	História do Brasil	História Natural, Mineralogia e Geologia
Desenho e Caligrafia	Desenho e Caligrafia	Desenho e Caligrafia	Desenho
Trabalhos Manuais	Trabalhos Manuais	Trabalhos Manuais e Cartografia	
Ginástica	Ginástica	Música Vocal	Música Vocal
	Pedagogia Teórica	Pedagogia/Psicologia	Pedagogia Prática

Fonte: Lei n. 1027, de 03 de junho de 1922.

Diante desse fato de instabilidade curricular, se faz pertinente questionar: – Será que a exclusão da cadeira de Metodologia no currículo da Escola Normal, anteriormente mencionada, não poderia ter contribuído para ampliar o despreparo das normalistas que fora reclamado no Relatório da Comissão formada pelos membros da Sociedade Auxiliadora da Instrução em 1922? Nesse novo currículo, permanecia a cadeira de Pedagogia nas três últimas séries, mas com uma inovação, pois desta vez a cadeira compreendia, respectivamente, três aspectos pedagógicos: no 2º Ano deveria ser ministrada a Pedagogia Teórica; no 3º Ano seria acrescida a essa parte teórica da Pedagogia conhecimentos da Psicologia e no 4º Ano seria ministrada a Pedagogia Prática, a qual, segundo Brito, tratava-se na verdade de “metodologia didática”, ou “aplicação pedagógica”, depois “prática pedagógica”, conforme consta

¹²⁰ SOCIEDADE Auxiliadora da Instrução Pública. A Instrução Pública no Piauí. Teresina: Papelaria Piauiense, 1922. Citado por Lopes (2016, p. 206).

nos horários aprovados e registrados respectivamente no Livro de Atas da Congregação da Escola Normal de Teresina em 1917 e em 1919.

Quanto à Geografia, esta cadeira permanecia sendo ministrada na 1ª Série, sob a denominação de Geografia e Cosmografia; e, na 2ª Série, sob a denominação de Corografia Especialmente do Brasil. No currículo de 1921, essa Geografia da 2ª Série envolvia, além da Corografia do Brasil, especialmente também a Corografia do Piauí. Segundo Goodson (1991), ao olhar para a história do currículo, é possível situar dentro dela a história das disciplinas escolares. Portanto, embora não se manifestasse em igual importância como as cadeiras de Português, Francês, Desenho e Trabalhos Manuais, por exemplo, presentes no curso com uma carga horária maior, a Geografia se constituía como um saber importante, visto que tinha sido ampliada ao constar nos dois primeiros anos do currículo.

Segundo Chervel (1990), no âmbito escolar, a constituição das disciplinas escolares corresponde à redistribuição das finalidades atribuídas à instrução. Com base nesta premissa seria pertinente questionar: – Quais seriam as finalidades e/ou relevância das disciplinas (cadeiras) de maior carga horária, anteriormente citadas, para que elas fossem privilegiadas no processo de formação docente na Escola Normal de Teresina? Neste trabalho, explicamos este aspecto em relação à Geografia, e, como sugestão para outra investigação, as respostas para esta pergunta.

Importa aqui salientar que a análise que fizemos das reformas curriculares, estabelecidas no período compreendido entre 1910 a 1922, teve como objetivo compreender o processo de organização do currículo da Escola Normal que se desenvolveu anteriormente ao período recortado para a nossa investigação, ou seja, o ano de 1927. Fizemos esse retorno no tempo porque entendemos que, como processo, essa organização curricular deve ter influenciado a formação das normalistas até esta data, daí a importância da abordagem fora do recorte cronológico desta Tese. Foi exatamente a partir deste ano que outras Escolas Normais foram implantadas no interior do Estado do Piauí, uma vez que, até então, a única Escola Normal pública existente no Estado era a Escola Normal de Teresina.

Dentre as outras Escolas Normais implantadas no Piauí, a fundação da Escola Normal de Parnaíba, em 1927, e a criação da Escola Normal de Floriano em 1929. Segundo Maria Christina de Moraes e Sousa Oliveira, diretora da Escola Normal de Parnaíba do final da década de 1960 a 1980, essa escola se destacou como o melhor Centro de Formação de Professores do Estado do Piauí, tendo recebido, por ocasião das festividades em comemoração aos cinquenta anos de instalação da Secretaria de Educação do Estado, um troféu pelos relevantes serviços prestado à educação no Piauí (OLIVEIRA, 2017, p. 105).¹²¹

¹²¹ Segundo Maria Christina de Moraes Souza Oliveira, diretora da Escola Normal Francisco Correia, localizada em Parnaíba, a fundação desta escola se deu a partir da fundação do Ginásio Parnaibano a 11 de julho de 1927. Para implementar uma reforma no ensino municipal, o governo, à época, representado por José Narciso da Rocha Filho, contratou o educador paulista Luis Galhanone. Com isso, logo “se ressentiram da falta de uma escola para formação de Professores, e, ainda que superando os obstáculos daquele período, criaram no mesmo ano da criação do Ginásio Parnaibano a Escola Normal de Parnaíba, cuja regularização se deu em 1928, e sua primeira turma concluiu em 1932 (OLIVEIRA, 2017, p. 105).

Ressaltada a importância da fundação das Escolas Normais do Piauí, fundadas com a destinação de formar professores primários, capazes de resolver o problema da precarização do Ensino Primário, discutimos, daqui por diante, a análise da historiografia piauiense e da legislação educacional que nos indicaram as Reformas de 1931, de 1933 e a Reforma de 1947 como instrumentos legais instituídos para chegarem a esse fim.

Em relação ao Curso Normal, ressaltamos que na Reforma de 1931, estabelecida pelo Decreto Estadual n. 1.139 de 02 de janeiro de 1931, foi baixado o Regulamento do Ensino Normal, que se propunha à reorganização desse tipo de ensino no Estado. Contudo, no mês seguinte, esse regulamento teve a sua execução suspensa pelo Decreto n. 1.145, publicado em 02 de fevereiro de 1931, determinando assim que o Ensino Normal continuasse a ser regido pelo “Regulamento Geral da Instrução Pública”, expedido pelo Decreto n. 434 de 19/04/1910. Tratava-se de uma organização curricular diferenciada, talvez “revolucionária” conforme o contexto político do momento. A partir dessa reforma, ficou estabelecido um novo currículo para a Escola Normal, compreendendo este curso a cinco anos de duração. Conforme caracteriza Soares (2004, p. 70), este currículo retratava uma nova concepção de Ensino Normal que tinha a finalidade de buscar a competência profissional.

Ao comparar este currículo com o currículo da década anterior, observamos, da mesma forma que essa autora, “[...] a tendência de uma abordagem mais voltada para o exercício do magistério”, tendo em vista, conforme se observa no Quadro 16, a seguir, “[...] o retorno da cadeira de Metodologia e a criação da cadeira de Didática que incluía o Tirocínio [...]” (SOARES, 2004, p. 70).

O Regulamento de 1931, ao reorganizar o Ensino Normal, preconizava o ensino “objetivo e utilitário, banidas as preocupações verbalistas, tendo em vista desenvolver no aluno a capacidade mental, o espírito didático e de iniciativa”. Posicionamento que, de acordo com Brito (1996, p. 63-66), deve ter sido influenciado pela doutrina utilitarista de William James e de James Mill e do pragmatismo de John Dewey tão difundidos na época. Dessa forma:

[...] prescrevia a metodologia adequada ao ensino de cada disciplina, chegando às vezes a detalhes minuciosos sobre este aspecto. [...] O corpo docente era constituído de professores catedráticos que integravam a Congregação da Escola e de professores assistentes, estes deveriam ministrar a parte prática de ensino.

Previa ainda muitos outros aspectos importantes para o aperfeiçoamento do Ensino Normal, como o funcionamento de um Curso Complementar, com a finalidade de preparar os candidatos para ingressar nesta modalidade de formação docente, que deveria ser ministrado pelos professores de Psicologia, Pedagogia e Didática, além de três outros cursos anexo à Escola Normal, como o Curso de Aperfeiçoamento, o Jardim da Infância e o Curso de Aplicação.

O Curso Complementar seria destinado aos professores primários em exercício, devendo se transformar em curso de férias obrigatório, quando todos os professores do Estado o tivessem realizado.

Segundo Martins (2009, p. 97), pela primeira vez, o Estado oferecia um curso de aperfeiçoamento no próprio Estado, funcionando como treinamento dos novos métodos de ensino para professores.

Quadro 16 - Grade Curricular da Escola Normal de Teresina - 1931

1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE	4ª SÉRIE	5ª SÉRIE
Português	Português	Português	Literatura Brasileira	
Francês	Francês	Biologia e Higiene	Higiene Escolar e Puericultura	
	Inglês	Inglês	Psicologia Educacional	Psicologia Educacional
Matemática/ Aritmética	Matemática/ Aritmética	Matemática/ Álgebra/ Geometria	Metodologia Geral	Metodologia Específica
Geografia	Corografia do Brasil e Cartografia	Física e Química	Física e Química	
Desenho	Desenho	Desenho	Didática	Didática
Trabalhos Manuais	Trabalhos Manuais	Trabalhos Manuais e Economia Doméstica		
Educação Física	Educação Física	Educação Física	Educação Física	Educação Física
História do Piauí	História Natural	História da Civilização		História da Educação e Educação Cívica
	História do Brasil			
Música	Música		Música	

Fonte: Lei n. 1. 301 de 14 de setembro de 1931.

O Jardim da Infância, sob a responsabilidade do professor de Pedagogia, seria destinado ao tirocínio dos alunos mestres e o Curso de Aplicação, sob a Superintendência do Próprio Diretor da Escola Normal, e sob a direção do professor de Pedagogia e Didática, assumindo, assim, um modelo de escola padrão, na qual deveriam ser valorizados a autonomia didática e a adoção de métodos ativos e experimentais. Entretanto, conforme vimos, esse Regulamento não chegou a ser executado.¹²² Talvez, segundo Brito (1996), em razão das implicações de ordem técnica e econômica que apresentava, tenha tido suspensa a sua execução.

É provável que a mentalidade que fundamentou o decreto que instituiu a Reforma de 1931 haja influenciado o Decreto n. 1.438 de 31 de janeiro de 1933, tendo em vista que a Reforma em tela era uma reestruturação daquela e com influências do Manifesto Escolanovista dos Pioneiros da Educação de 1932. Essa Reforma, baixada ainda no governo Interventorial do Capitão Landri Sales, implicou em mudanças substanciais na estrutura organizacional, na orientação teórico-metodológica do ensino e na carreira do magistério. Segundo o Boletim n. 5 do INEP, publicado em 1940, o acentuado desenvolvimento do ensino no Estado do Piauí, no período de 1932 a 1937, o qual levou esse Estado a

¹²² Para melhor entender o problema ver Brito (1996, p. 66-67); Decreto n. 1.145 – Publicado em 02 de fevereiro de 1931.

se destacar em relação aos outros Estados brasileiros, pode ser explicado pela administração dos órgãos do ensino que permitiu “[...] dar execução às eficientes medidas de reorganização constantes do regulamento de 1933” (INEP, 1940, p. 7).

Neste contexto, em relação à formação de professores, conforme o art. 124 desse regulamento, para realizar a matrícula no Ensino Normal, exigia-se, inicialmente, a realização do Curso Complementar Especial, ministrado na Escola de Adaptação como Curso Preparatório de dois anos, cuja finalidade consistia, segundo análise de Brito (1996, p. 97), em “aprofundar os conhecimentos fundamentais adquiridos na escola primária e realizar sondagem sobre a vocação do candidato ao magistério”. Daí, seriam encaminhados para matrícula no Ensino Normal apenas aqueles candidatos que “[...] revelassem vocação para o magistério”. Portanto, para admissão à Escola Normal exigia-se o diploma do curso complementar.

Por meio do mencionado Regulamento, o Curso Normal passou a ter a duração de cinco anos, como fora previsto, inicialmente, no Regulamento de 1931, não incluindo aí o Curso de Adaptação. O currículo do curso estabelecido pelo presente decreto sofreu, segundo Brito (1996, p. 97), modificações posteriores, decorrentes dos Decretos n. 1.522, de 28/02/1934 e n. 111 de 02/08/1938, passando a constituir-se conforme demonstrado no Quadro 17.

Quadro 17 - Grade Curricular da Escola Normal de Teresina - 1933

1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE	4ª SÉRIE	5ª SÉRIE
Português	Português	Português	Português (Estilística e História da Literatura Brasileira)	-
Francês	Francês		Psicologia Educacional	Psicologia Educacional
-	Inglês	Inglês	-	-
-	-	Física	Química	-
Geografia (Introdução Geral)	Geografia e Cartografia (estudo das regiões)	Geografia do Brasil e Cartografia	Metodologia Geral	Metodologia Especial e Educação Cívica e Moral
-	História da Civilização (Antiguidade Oriental e Clássica)	História da Civilização (Idade Média, História Moderna e Contemporânea)	História da Civilização (especialmente do Brasil)	História da Civilização (especialmente do Piauí)
-	História Natural (estudo geral)	História Natural (Estudo Especial)	Didática	Didática
-		Biologia e Higiene (Noções gerais)	Higiene e Noções de Puericultura	Noções de Agricultura
Matemática (Introdução Geral)	Matemática (especialmente Aritmética)	Matemática (Álgebra e Geometria)	-	-
Música	Música	Música	Música (Canto Coral)	Música
Desenho	Desenho	Desenho	-	Desenho Pedagógico
Trabalhos Manuais	Trabalhos Manuais	Trabalhos Manuais e Economia Doméstica	-	História da Educação
Educação Física	Educação Física	Educação Física	Educação Física	Educação Física

Fonte: Decreto n. 1.522, de 28/02/1934 e Decreto n° 111 de 02/08/1938 (INEP, 1940, p. 13-19).

Percebemos que o novo currículo apresentou, como continuidade, algumas disciplinas do currículo anterior, porém apresentando inovações ao serem incluídas nele as cadeiras de Economia Doméstica, Higiene Escolar e Noções de Puericultura, Didática, Metodologia Geral, História da Educação e Educação Cívica e Metodologia Especial. Quanto à cadeira de Geografia, percebemos o aumento de sua carga horária no currículo da Escola Normal, aspecto que enseja inovações provavelmente relacionadas ao “Plano de Programa e Orientações Metodológicas da Escola Normal Oficial” que foi aprovado pelo governo do Estado por meio do Decreto n. 1.358, de 02 de março de 1932. Neste programa, encontram-se estruturadas todas as disciplinas, bem como a prescrição das metodologias que deveriam ser praticadas em cada um dos cinco anos do curso.

Dessa forma, em relação à organização administrativa e didática, estabelecidas para a Escola Normal Oficial, o art. 443 do Regulamento de 1933 prescrevia para os dois últimos anos do curso o exercício da prática profissional, visando assim “[... a aquisição por parte dos alunos da técnica metodológica e da prática dos processos de ensino, organização de classe, escrituração escolar, e todos os mais exercícios que contribuam para a formação integral dos futuros professores primários”. Conforme o art. 444 esta prática seria “[...] feita no Jardim da Infância, na Escola Modelo “Artur Pedreira”, na escola de Adaptação, bem como noutros estabelecimentos do Curso Primário completo para esse fim escolhidos” (INEP, 1940, p. 18). A prática pedagógica a ser exercitada, de acordo com o art. 446, constaria de atividades que envolvessem a regência de classe; aulas modelo; preparação e críticas de planos de aula; trabalhos de administração escolar, correspondência e escrituração; organização de testes psicológicos e pedagógicos; e excursões para a organização de museus.

Vimos que a partir do Decreto n. 1.139, de 02/01/1931 houve maior preocupação com o processo de formação de professores. Para tanto, é possível perceber, em relação à organização curricular e pedagógica prescrita para a Escola Normal, que faziam parte do currículo as cadeiras de cunho pedagógico, quer dizer, aquelas disciplinas que teriam a finalidade de atender a necessidade de provocar mudanças na prática docente do professor primário.

Transformações ideais que deveriam afetar não apenas os saberes a serem ensinados, mas também a maneira como eles deveriam ser ensinados, procurando-se avaliar se aquilo que fora ensinado atingia de forma eficaz o aprendiz, ou seja a criança. Por meio destes saberes pedagógicos, o entendimento de que aquilo que deveria ser ensinado na Escola Primária deveria ser útil para preparar o aluno eficientemente para participar da vida social, conforme uma das determinações referentes ao regime didático em geral, preconizada no art. 197 do Regulamento de 1933.

Em consonância com esse regulamento, mais precisamente com o que orienta o art. 198, essa organização curricular e pedagógica da Escola Normal deveria levar em conta uma formação docente que preparasse a normalista para praticar na Escola Primária um ensino da vida cotidiana. Possivelmente, razão pela qual os conteúdos e as metodologias de ensino terem passado por significativas transformações. De acordo com Queiroz (2008, p. 89), nesse período, as inovações metodológicas partiam da Escola Normal e da Escola Modelo e de alguns colégios particulares.

Inovações representadas pelas cadeiras de Didática, Pedagogia Prática, Metodologia Geral e Específica tinham a finalidade de formar adequadamente as normalistas para atuarem no Ensino Primário. Formação complementada pelo aprendizado do exercício da prática docente, possibilitado pelo tirocínio que acontecia na Escola Modelo, anexa à Escola Normal.

Conforme análise do “Plano de Programa e Orientação Metodológica da Escola Normal”, anteriormente referenciado, a contribuição das cadeiras de Metodologia Geral e Específica constituía-se como possibilidade de aprendizado para as normalistas dos conhecimentos pedagógicos que pudessem torná-las capazes de atuarem de forma mais adequada na Escola Primária que se desejava transformar. Dentre esses conhecimentos, a elaboração de Programas do Ensino Primário, o papel do professor na educação escolar, as teorias educacionais, o conhecimento dos alunos e o seu desenvolvimento mental, os saberes metodológicos para ensinar nesse nível de ensino, os métodos e os processos de ensino que deveriam ser aplicados nas diversificadas disciplinas que faziam parte do Programa de Ensino Primário.

Com relação à cadeira de Metodologia Especial, havia no referido plano programático a apresentação das metodologias específicas para cada uma das matérias que faziam parte do currículo da Escola Primária que as futuras professoras deveriam ministrar nesta escola. Tais orientações estavam ancoradas nos pressupostos da Pedagogia Moderna que orientavam a utilização dos métodos Intuitivo e da Escola Nova,¹²³ revigorados pelo contemporâneo movimento dos Pioneiros da Educação Nova. Além do mais, dentre as modificações e inovações estava a inserção da cadeira de História da Civilização, com enfoque específico para a História do Piauí. De acordo com o documento programático em foco, a ênfase a ser dada no ensino desta disciplina deveria estar voltada para o método a seguir, considerado como uma dificuldade metodológica. Além desta e de outras dificuldades, “[...] sobressai a falta absoluta de compêndio, bom ou mau, visto que não possuímos nenhum” (ESCOLA NORMAL, 1932, p. 71). – Seria esse, por ventura, o motivo que levou Odilon Nunes a escrever o livro “O Piauí na História”, publicado em 1931? Caso fosse esse o motivo, por que essa publicação não aparece na memória da maioria dos estudantes, normalistas e professores do Ensino Primário à época? Quem sabe este problema poderia servir de propósito para uma possível investigação sobre a falta de compêndios sobre a História do Piauí, incluindo aí a importância da publicação da obra de Odilon Nunes naquele período.

Vê-se que o referencial curricular/metodológico em questão estabelece interface entre o ensino de História e o de Geografia, apontando como imprescindível para a compreensão dos acontecimentos históricos o necessário conhecimento mais abrangente do meio geográfico, assim como fez Odilon Nunes nas lições que compõem o seu livro “O Piauí na História” (1931). Contudo, havia um obstáculo para essa abordagem “interdisciplinar”: não havia mapas do Piauí. Nesse sentido aprofundamos tal

¹²³ Para maiores esclarecimentos acerca das relações (diferenças e aproximações) entre os métodos Intuitivo e Escola Nova, ver Valdemarin. **História dos métodos e materiais de ensino:** a Escola Nova e seus modos de uso. São Paulo: Cortez, 2010.

discussão no próximo item, quando discutimos acerca dos saberes adquiridos na Escola Normal para ensinar Geografia nas Escolas Primárias piauienses.

Diante do exposto, observamos que a partir do novo currículo, apresentado para a formação de professores da Escola Normal Oficial por meio da Reforma Educacional de 1933, houve uma maior preocupação com a especialização do conhecimento pedagógico,¹²⁴ e, dessa forma, a incorporação de saberes metodológicos e práticos que visavam adequar as práticas dos professores às especificidades do alunado da Escola Primária.¹²⁵

De acordo com Sousa (2009, p. 124-125), a partir de 1935, no governo de Leônidas Melo, houve maior preocupação com os projetos de formação docente, talvez, segundo essa autora, “[...] como instrumento de inculcação das ideias do período getulista”. Conclusão a que chegara por meio da análise das mensagens governamentais, matérias de jornais e por meio do depoimento de ex-alunos. Isto porque o governo reconhecia a importância do professor como “obreiro” da cultura e da formação intelectual do piauiense sendo grande força orientadora do Estado, contudo mal-remunerado.

Dessa forma, a partir da Revolução de 1930, durante o Estado Novo, representado por Getúlio Vargas e Leônidas Melo, houve no Piauí um significativo investimento no setor educacional, fato amplamente noticiado em jornais, sendo o professor considerado “[...] como disseminador das ideias que moviam o Estado Novo” (SOUSA, 2009, p. 128). Segundo Martins (2009, p. 103), os anos de 1930 a 1947 se caracterizaram como um período em que a educação foi considerada como redentora e impulsionadora “[...] do progresso e do nacionalismo imposto pela “Revolução” de 1930”. Houve, à época, crescente e sistematizada incorporação dos ideais da Escola Nova, por meio da legislação educacional, bem como uma maior apropriação dessas ideias inovadoras por parte dos professores da Escola Normal Oficial do Piauí e das professoras normalistas.¹²⁶

Porém, ao findar esse período histórico, iniciava-se uma nova fase de desvalorização da educação e da profissão docente. Em 1945, após a queda do Estado Novo, assumiu o governo do Piauí José da Rocha Furtado,¹²⁷ o qual se queixava constantemente da falta de recursos financeiros para investir em educação, conforme discurso apresentado em suas mensagens governamentais. Diante do problema financeiro, convocava a atuação do professor como única medida para modificar a situação problemática da educação à época, apesar de reconhecer sua falta de estímulo para exercer o magistério, perante as condições que lhe eram impostas. Demonstrava-se, dessa maneira, descaso com a educação, de acordo com o discurso da época. Embora Soares (2008) destaque o período a partir do ano de 1946,

¹²⁴ Retomamos a ideia da Pedagogia como um saber mais amplo que inspira e instrui a formulação das técnicas didáticas; trata de diretrizes gerais que se referem ao processo da educação (MOURA, 1993).

¹²⁵ Para maior esclarecimento acerca desse aspecto curricular, teórico-metodológico da Escola Normal na década de 1930, consultar a dissertação de Ferreira (2017, p. 102-105).

¹²⁶ Acerca das incorporações dos ideais da Escola Nova na educação piauiense, por meio das práticas escolares desenvolvidas na Escola Primária e na Escola Normal Oficial consultar Martins (2009).

¹²⁷ Como já mencionado anteriormente, esse governo foi tumultuado, enfrentou resistências do partido adversário, PSD, maioria na Assembleia Legislativa, inclusive do seu próprio partido político a UDN.

como os “áureos anos” da Escola Normal “Antonino Freire”,¹²⁸ ao reconstituir a trajetória dessa escola entre os anos de 1947 a 1972. Isto talvez, porque, apesar de o contexto estar relacionado a um momento conturbado que envolvia, segundo Martins (2016, p. 33-34), “[...] aspectos ideológicos, políticos, institucionais, financeiros [...]”, o período apresentou-se “[...] como repleto de mudanças na formação dos professores primários, na organização da educação primária e do ensino normal [...]”.

Foi nesse contexto que se deu a Reforma Educacional de 1947, oriunda do Decreto-Lei Federal n. 8.585, de 08/01/1946 que determinava aos Estados brasileiros a adaptação do Ensino Primário e do Ensino Normal, respectivamente, às Leis Orgânicas correspondentes a cada um dos referidos níveis de ensino. Com isso o governo estadual baixou o Decreto-Lei n. 1.402 de 27 de janeiro de 1947 que fez a adaptação do Ensino Normal à nova legislação federal. Com base neste decreto, Soares (2008) apresenta os desdobramentos do Ensino Normal em Teresina, destacando a Escola Normal como centro irradiador das medidas implementadas.

Conforme o referido Decreto-Lei, o Ensino Normal tinha como finalidade formar o profissional docente necessário para atuar nas Escolas Primárias; desenvolver e propagar os conhecimentos técnicos relativos à educação da infância e habilitar, quando possível, administradores escolares do grau Primário. A partir daí o Ensino Normal se desdobrou em dois ciclos, sendo que o primeiro ciclo tinha a duração de quatro anos que eram destinados à formação de regentes de ensino ministrados nas Escolas Normais Regionais localizadas no interior do Piauí.

O segundo ciclo correspondia à formação de professores primários com a duração de três anos.¹²⁹ Uma transformação significativa em relação ao currículo da Escola Normal, determinado a partir da Reforma de 1933, que organizava esse ensino em cinco anos. Em relação ao primeiro ciclo que tinha a duração de quatro anos, destinados à formação de regentes de ensino ministrados nas Escolas Normais Regionais o Curso Normal apresentava a estrutura curricular conforme demonstrado no Quadro 18, a seguir.

Para o ingresso no Curso Normal correspondente ao segundo ciclo, exigia-se a comprovação de conclusão do Curso Ginásial, do Curso Preparatório, também ministrados na Escola Normal, ou do Curso de Regentes de Ensino. Com isso a formação de professores envolvia um período de sete anos: quatro anos do Primeiro Ciclo, mais três anos do Segundo Ciclo.

¹²⁸ Em 1947, foi dada à Escola Normal Oficial a denominação de Escola Normal “Antonino Freire” em homenagem a um dos seus idealizadores, homem que procurou cercar o magistério das garantias e vantagens necessárias ao desempenho desta tarefa (SOARES, 2004, p. 4).

¹²⁹ Somente a partir da LOEN é que para ingressar no Ensino Normal deveriam suas pretendentes possuir o Ginásio. Até 1946, o acesso ocorria por meio do Exame de Admissão ou caso as alunas tivessem frequentado o curso preparatório de dois anos oferecidos pela Escola de Adaptação (MARTINS, 2016, p. 118). Para maiores esclarecimentos acerca da estrutura e organização do Ensino Normal a partir da Reforma Educacional em foco, consultar Brito (1996), Martins (2016) e Soares (2008).

Quadro 18 - Estrutura Curricular do Curso de Regentes de Ensino - 1947

1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE	4ª SÉRIE
Português	Português	Português	Português
Matemática	Matemática	Matemática	
Geografia Geral	Geografia do Brasil	Noções de Anatomia e Fisiologia Humana	Noções de Higiene
Ciências Naturais	Ciências Naturais	Ciências Naturais	
Desenho e Caaligrafia	Desenho e Caaligrafia	História Geral	História do Brasil
			Psicologia e Pedagogia
Trabalhos Manuais e Economia Doméstica	Trabalhos Manuais e Atividades Econômicas da Região	Trabalhos Manuais e Atividades Econômicas da Região	Didática e Prática de Ensino
Canto Orfeônico	Canto Orfeônico	Canto Orfeônico	Canto Orfeônico
	Desenho	Desenho	Desenho
Educação Física	Educação Física	Educação Física, Recreação e Jogos	Educação Física, Recreação e Jogos

Fonte: Adaptação do Art. 6º do Decreto-Lei n. 1.402, de 27/01/1947.

De acordo com o Decreto Lei-Estadual n. 1.402 de 27/01/1947, o Curso de Formação de Professores Primários, correspondente ao Segundo Ciclo, ministrado na Escola Normal de Teresina, incluía nos três anos a estrutura curricular conforme se apresenta no Quadro 19.

Normalista em 1957, “Oeiras” caracteriza alguns aspectos, referentes ao ensino das disciplinas que faziam parte do mencionado currículo, com os seus respectivos professores:

Dr. Dirceu dava aula de Anatomia, Dr. Sales Madeira Campos dava Elementos de Física e Química. No primeiro ano não era nem muitas disciplinas. No 3º Ano era História da Educação com o Professor Camilo Filho. O que mais? A gente tinha Higiene, Puericultura, Psicologia Educacional com o Padre... (não lembra o nome), Biologia. Aí depois eram as metodologias. Nas metodologias, eu acho que tinha metodologia durante os dois anos que era Dona Diana Veloso da metodologia dos Estudos Sociais. A prática de ensino eu tive com a professora Mundoca, com a Prof. Iracema Santos Rocha. Dona Ester Couto era professora de Didática e a irmã dela, Dona Luzia era de Educação Física (OEIRAS, 2018, p. 1).

Para formar o profissional docente necessário para atuar nas Escolas Primárias, desenvolver e propagar os conhecimentos técnicos relativos à educação da infância e habilitar, quando possível, administradores escolares do grau Primário, o Curso Normal, ao invés de enfatizar no seu currículo as disciplinas de formação pedagógica, dava ênfase à Educação Musical e Artística e à Educação Física. Isto pode ser percebido tendo em vista que as disciplinas Música, Canto, Desenhos e Artes Aplicadas e

Educação Física predominavam na carga-horária do Curso de Regente de Ensino e do Curso de Formação de Professores Primários da Escola Normal.

Quadro 19 - Estrutura Curricular da Escola Normal de Teresina - 1947

1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE
Português	Biologia Educacional	Sociologia Educacional
Matemática	Psicologia Educacional	Psicologia Educacional
Física e Química	Higiene e Educação Sanitária	Higiene e Puericultura
Anatomia e Fisiologia Humana	Anatomia e Fisiologia Humana	História e Filosofia da Educação
Música e Canto	Música e Canto	Música e Canto
Desenho e Artes Aplicadas	Desenho e Artes Aplicadas	Desenho e Artes Aplicadas
Educação Física Recreação e Jogos	Educação Física Recreação e Jogos	Educação Física Recreação e Jogos
	Metodologia do Ensino Primário	Metodologia do Ensino Primário
		Prática de Ensino

Fonte: Decreto Lei-Estadual n. 1.402 de 27/01/1947.

Se repararmos bem, quanto ao predomínio das disciplinas anteriormente citadas na formação de professores, envolvendo os dois ciclos, podemos concordar com a análise de Brito (1996, p. 103) ao evidenciar que “[...] as disciplinas específicas do Curso de Formação de professores (Biologia Educacional; Sociologia Educacional; História e Filosofia da Educação e Prática de Ensino) são ministradas em um período letivo apenas”. Portanto, se ministrada em apenas um dos três períodos letivos, teriam uma carga-horária inferior àquelas disciplinas que eram enfatizadas nessa formação docente, demonstrando, assim, pouca ênfase à formação pedagógica. Ademais, na organização curricular, referente à Reforma de 1933, já era possível perceber que havia também pouca ênfase às disciplinas pedagógicas, posto que, na estrutura curricular estabelecida por esta reforma, as cadeiras de Didática e Metodologia eram ministradas apenas nas duas últimas das cinco séries do curso.

O currículo de 1947 inova em relação ao anterior, quando introduz as cadeiras específicas de formação de professores primários como Biologia Educacional, Sociologia Educacional, História e Filosofia da Educação e Prática de Ensino; faz permanecer a cadeira de Metodologia, no entanto suprime a cadeira de Didática, existente anteriormente na 4ª e 5ª séries, sendo substituída pela cadeira de Prática de Ensino, ministrada apenas na 3ª Série do Curso Normal. Aspecto que merece investigação para que se possa compreender qual a concepção de Didática e de Prática de Ensino que tinham os administradores educacionais, à época, para realizarem a referida substituição e de que forma os saberes

docentes constantes nos Programas de Ensino dessas disciplinas eram ensinados efetivamente nas práticas formativas dos professores da Escola Normal.¹³⁰

No que diz respeito a estudos como esse que propusemos, Chervel (1990, p. 177) assinala que:

Ainda que a história do ensino possa evocar uma tradição já amplamente secular, o estudo histórico dos conteúdos de ensino primário e secundário raramente suscitou o interesse dos pesquisadores ou do público. Limitado em geral às pesquisas pontuais sobre um exercício ou sobre uma época precisa, ele não se eleva ao nível de sínteses mais amplas a não ser em alguns trabalhos, fundamentados em textos oficiais ou programáticos [...] Mais recentemente, tem-se manifestado uma tendência, entre os docentes, em favor de uma história de sua própria disciplina. Dos conteúdos do ensino, tais como são dados nos programas, o interesse não evoluiu sensivelmente para uma visão mais global do problema, associando-se às leis do legislador ou das autoridades ministeriais ou hierárquica à realidade concreta do ensino nos estabelecimentos [...].

Segundo o autor acima referenciado, “[...] é no grupo do serviço de História da Educação que tem se colocado, desde alguns anos, o problema geral [...]” relativo ao sentido da noção de história das disciplinas escolares. Neste sentido, um estudo sobre a exclusão da cadeira de Didática e sua substituição pela cadeira de Prática de Ensino permitiria compreender a finalidade da inserção ou exclusão de cada uma delas no currículo do Ensino Normal, além de compreender suas regras de funcionamento no processo de formação docente.

Nos propusemos neste trabalho a analisar o processo de formação dos professores da Escola Primária e a relação desse processo com as práticas docentes, efetivadas nesta escola no período investigado. Para tanto, analisamos os Diários de Classe da Escola Normal de Teresina que encontramos somente a partir do ano de 1944. Com isso, percebemos que não havia o registro das aulas nos Diários de Classe de 1944 a 1948; somente a partir de 1948, observamos, nesses diários, o registro dos conteúdos das aulas de Geografia no Curso preparatório,¹³¹ das aulas do Tirocínio e das disciplinas Metodologia do Ensino Primário e Prática de Ensino. Disciplinas que tinham a finalidade de assegurar o preparo técnico-pedagógico das normalistas, proporcionando-lhes os saberes metodológicos dos processos de

¹³⁰ No universo educacional, notadamente no ambiente escolar, a didática está presente como um instrumento qualificador do trabalho do professor em sala de aula. Para as teorias da educação, a didática está para além da simplificação de um termo utilizado para representar a dicotomia entre o bom e o mau professor ou apenas para designar os materiais utilizados no contexto escolar. Nos dias atuais, a definição de didática ganhou contornos mais amplos, destacando-se que a Didática, enquanto campo de estudo, visa propor princípios, formas e diretrizes que são comuns ao ensino de todas as áreas de conhecimento. Não se restringe a uma prática de ensino, propõe também a compreensão da relação que se estabelece entre o professor, o aluno e a matéria a ser ensinada. Para tanto, privilegia análises mais amplas das condições de ensino e suas relações com os objetivos, conteúdos, métodos e procedimentos de ensino, não devendo se reduzir a uma visão de estudo meramente tecnicista. Ao contrário, a produção de conhecimentos sobre as técnicas de ensino oriundos desse campo de estudo tem por objetivo tornar a prática docente reflexiva, para que a ação do professor não seja uma mera reprodução de estratégias presentes em livros didáticos ou manuais de ensino (LIBÂNEO, 1994; 2002; SFORNI, 2015; BARBOSA; FREITAS, 2018).

¹³¹ A Geografia era ministrada no Curso Preparatório não estava inserida no currículo do segundo ciclo do Curso Normal.

ensino, as regras de elaboração dos programas das disciplinas, noções de administração escolar, dentre outros saberes úteis para a docência no Ensino Primário.

Tendo como fonte o registro das aulas nos referidos diários escolares, apresentamos a análise dos conteúdos ensinados nas aulas de Geografia do Curso Preparatório, no item seguinte que trata sobre a Escola Normal e os saberes para ensinar Geografia nas Escolas Primárias piauienses. Quanto aos conteúdos registrados nos diários das cadeiras de Metodologia, Prática de Ensino e Tirocínio, apresentamos nos Quadros, presentes no Apêndice F desta pesquisa, os saberes pedagógicos ensinados às normalistas, segundo o registro realizado nos respectivos Diários de Classe.

Percebemos, na análise dos Diários de Classe, que os conteúdos ministrados estavam em consonância com as prescrições presentes no Decreto n. 1.358, de 02/03/1932 ao apresentar o Plano de Programa e Orientação da Escola Normal Oficial, utilizado como referencial ainda na Reforma de 1933. Embora, a partir de 1947, a matriz curricular do Curso Normal estivesse estruturada conforme a Reforma Educacional instituída naquele ano.

Assim, com relação ao Programa da Disciplina Metodologia do Ensino Primário, ensinada na 2ª e 3ª séries, aparecem registros de alguns conteúdos que, conforme o Decreto-Lei n. 8.530, de 02/01/1946, deveriam ser ensinados no curso por meio de explicações sistemáticas como: metodologia, sua divisão, seu objeto e seus objetivos; diversificados tipos de métodos, dentre eles método analítico e sintético, indutivo e dedutivo, métodos ativos como o centro de interesse, projetos e jogos, conversação e estudo dirigido, Montessori, interrogativo, experimental, dialogal; o ensino das disciplinas básicas do Ensino Primário, incluindo o ensino de Geografia, além de outros conhecimentos pedagógicos para a formação de professores primários como a explicitação dos Programas de Ensino, com seus devidos objetivos e as orientações dos processos e formas de ensino. Contudo, segundo Raimunda de Carvalho (Mundoca), concludente do ano de 1950 e professora da Escola Normal de 1962 a 1992, ao conceder depoimento a Soares (2004, p. 101-104) “[...] essa Metodologia era de cunho teórico e que só se tornou prática após o Curso de Supervisão do Ensino Elementar realizado em Colantina (ES) em 1963 em que 16 professoras piauienses participaram”.

O registro dos conteúdos inseridos nos diários da disciplina Prática de Ensino, ministrada na 3ª e última Série do Curso Normal, evidenciam aquilo que era prescrito no decreto supracitado. Além de confirmar o que foi destacado nas análises realizadas por Brito (1996), Soares (2008) e Martins (2016) ao destacarem que as aulas desta disciplina eram desenvolvidas por meio de exercícios de observação e participação real no trabalho docente, a fim de possibilitar a integração dos saberes teóricos e práticos.

Assim como Martins (2016, p. 141), vimos que os registros dos conteúdos ensinados pela professora Ester Couto estavam centrados na disciplina Planejamento e Escrita Escolar “[...] um resquício do antigo programa de ensino”. A partir da Lei Orgânica do Ensino Normal ocorre uma ampliação dos saberes pedagógicos que eram registrados, destacando-se conteúdos sobre “[...] a Pedagogia, a Didática, o processo de ensino e aprendizagem, os testes de ensino, a ornamentação e escrita escolar, o planejamento, a globalização do ensino, o sistema Decroly/centro de interesse

[...]” dentre outros saberes considerados necessários para o exercício da docência na Escola Primária (MARTINS, 2016, p. 141).

Percebemos também, nos registros presentes nos diários da disciplina Prática de Ensino, o desenvolvimento de “aulas modelos” pela professora da disciplina e a divisão dos grupos de alunas que deveriam participar do tirocínio nos grupos escolares, como a Escola Modelo e o Grupo Escolar “Engenheiro Sampaio”. Por meio do tirocínio, as normalistas realizariam a observação e participação no trabalho docente, a fim de possibilitar a integração dos saberes teóricos e práticos, conforme prescrevia o Decreto de 1946.

Na investigação de Martins (2016, p. 143), de acordo com duas ex-alunas de D. Ester Couto, professora da disciplina até o ano de 1957, a forma como ela “[...] trabalhava os conteúdos torna possível concluirmos que sua prática educativa se caracterizava por um ensino centrado na explanação de conteúdos se caracterizando como tradicional [...]”. De acordo com essas ex-alunas, os professores ministravam as aulas de forma discursiva, sentados à mesa, devendo as alunas anotarem o que elas diziam.

Depoimento que coaduna com a fala de “Oeiras”, normalista concludente de 1960, que entrevistamos para esta pesquisa. Esta aluna mencionou que as aulas dadas pelas professoras da Escola Normal se desenvolviam da mesma forma:

Porque era só falando, falando e a gente copiando, copiando. Não tinha livro não. Não tinha um livro. Eu tive livro de quê? De Higiene e Puericultura no tempo que a Tia Elizabete tinha feito o Pedagógico no Colégio das Irmãs. Não levava mapas, só falava o que era que tinha que ser ensinado. Embora fosse uma aula boa, bem explicativa, bem explicada e bem objetiva (OEIRAS, 2018, p. 1).

Ainda segundo a ex-aluna “Oeiras”, na disciplina Prática de Ensino havia aula teórica com a professora Dona Ester Couto, a quem ela denominou como professora de Didática. Com ela se aprendia a fazer um Plano de Aula, o que era complementado pela professora de Metodologia do Ensino Primário, a professora Diana Veloso, que “também dava as pinceladas num plano de aula, na incentivação, é como se diz, o desenvolvimento de uma aula”. Daí desenvolvia-se o tirocínio que fazia parte das aulas práticas da disciplina em foco. Segundo essa ex-normalista:

Na Prática de ensino quem acompanhava o tirocínio lá embaixo era a Mundoca e a professora Iracema Santos Rocha. Na Escola Modelo. A parte prática da Prática de Ensino era na Escola Modelo que era precedida da parte teórica. A gente dava aula na Escola Modelo, mas antes tinha um pouco de teoria. No tirocínio você percorria todas as séries. A gente chegava lá, a gente já tinha uma ficha, aí a professora titular da sala de aula lhe dava o assunto e dizia o que ela queria que você ensinasse para os meninos, você levava pra casa e preparava a aula e ia dar aula pra ela. Era ela quem avaliava. Não me lembro se deu alguma aula de Geografia. Lembro só de uma professora chata [...]. Uma professora excelente da Escola Modelo que era a Dona Darci, dona do Colégio Santa Helena. Eu aprendi mais a dar aula foi com ela no 2º Ano. Aí variavam os assuntos e a gente não sabe, a gente

não passava a manhã toda na sala de aula não, porque atrapalhava, né? O andamento das aulas. Depois, quando eu fui professora ali no Abdias Neves, eu pensava: Meu Deus como aquelas meninas atrapalhavam a gente porque davam umas aulas tão desmanteladas que os meninos desaprendiam mais do aprendiam e a gente tinha que dar tudo de novo. [...] Dona Ismarina foi professora lá também, na época. A Elza era do 1º aninho, Dona Darci do 2º Ano, a Dona Rosa Pedreira era do 3º [...].

Por fim, na análise dos referidos Diários de Classe, observamos, da mesma forma que Martins (2016, p. 142),¹³² que os conteúdos registrados como aulas dadas pelas professoras de Metodologia do Ensino Primário¹³³ e pelas professoras de Prática de Ensino¹³⁴ estavam “[...] relacionados ao papel da Pedagogia, da Didática, dos processos de ensino e aprendizagem, bem como a preocupação com o planejamento escolar, com os métodos de ensino, com as metodologias específicas [...]” referentes ao ensino da Linguagem, da Matemática, da História, da Geografia, das Ciências Naturais e dos Trabalhos Manuais. Porém, segundo os depoimentos de ex-alunas da época, ministrados de forma tradicional.

Com relação às “aulas modelo”, é possível afirmar que, na prática, segundo as ex-alunas da Escola Normal, as professoras das disciplinas Metodologia do Ensino Primário e Prática de Ensino desenvolviam um ensino “tradicional”, contrariando as determinações do Decreto-Lei n. 8.50, de 02/01/1946, Art. 5º que preconizava “a adoção de processos pedagógico ativos”. Portanto, o modelo de ensino que era “ensinado” e demonstrado pelas referidas professoras às alunas em formação seria o modelo tradicional de ensino, embora os discursos teóricos orientassem as práticas da pedagogia moderna.

Conforme E. White (1911 apud TEIVE, 2008, p. 178), autor do manual intitulado *A arte de ensinar*, a observação das práticas consideradas modelares deveria configurar-se “[...] numa maneira de “apreender os princípios da arte de ensinar e de aplicá-las inteligentemente na prática”. Diante desta complexa reflexão, para melhor entendimento de práticas como essas na formação docente em foco, podemos consultar Martins (2016, p. 139). Ou, quem sabe, por meio de uma nova investigação que se proponha a ampliar esse estudo.

O certo é que, segundo a justificativa de Soares (2004, p. 111), para o que denominara de “Apogeu da Escola Normal Teresinense”, correspondente aos anos de 1947 a 1972, este foi o período em que a Escola Normal no Piauí desenvolveu “[...] sua proposta de alfabetização do povo e pelo seu brilhantismo face ao desempenho dos professores da Instituição dos quais se destacam as “missionárias” [...]” as professoras e diretoras, dedicadas e fervorosas, que estavam a serviço da Educação. “Elas imprimiram à Escola Normal o respeito e o caráter de entidade renomada na formação de professores,

¹³² Para um conhecimento mais aprofundado das práticas educativas e pedagógicas desenvolvidas na Escola Normal Oficial do Piauí e o modelo de formação dos professores primários, consultar Martins (2016, p. 139).

¹³³ Professoras de Metodologia do Ensino Primário: Inicialmente, até 1957, Profa. Antonieta Burlamaqui. A partir de 1958, Profa. Diana Vidal.

¹³⁴ Professoras de Prática de Ensino: Profa. Ester Couto (até 1957) – Profa. Iracema dos S. Rocha (de junho de 1960 a 1961).

marcando definitivamente a história da educação piauiense, e, principalmente, garantindo o alto conceito que a instituição gozava no seio desta sociedade”.

Assim, as pesquisas aqui referenciadas, ao retratarem as práticas formativas que faziam parte do cotidiano da Escola Normal de Teresina, constatam que a história desta Instituição de Ensino é marcada por avanços e retrocessos que são atravessados por interesses diversificados, sejam da *cultura política* sejam dos próprios professores encarregados de pôr em prática os ensinamentos prescritos. Importa saber que a formação de professores para a Escola Primária desenvolvida na Escola Normal de Teresina desempenhou importante papel social sendo responsável por impulsionar a liberação feminina, melhorar a qualidade do Ensino Primário e elevar o prestígio dessa escola, considerada pela sociedade piauiense como a melhor escola de formação de professores no Estado.

Como vimos, a partir da Reforma Educacional de 1933, apresentou-se um novo currículo para a formação de professores da Escola Normal Oficial, demonstrando-se maior preocupação com a especialização do conhecimento pedagógico, incorporando-se os saberes metodológicos e práticos, que visavam adequar as práticas dos professores às especificidades do alunado da Escola Primária. Neste contexto, nos comprometemos a investigar acerca da formação docente para ensinar Geografia nessas escolas, conforme análise apresentada a seguir.

4.2 A Escola Normal: saberes para ensinar Geografia Na Educação Primária piauiense

Como já explicitado, discutimos daqui por diante os saberes que eram ensinados às normalistas, a fim de que elas estivessem aptas a ensinar Geografia nas Escolas Primárias piauienses. Temos como fontes para esta análise o Plano de Programa e Orientações Metodológicas da Escola Normal Oficial, instituído pelo Decreto n. 1.358, de 02/03/1932, os livros didáticos indicados a partir deste referencial curricular e os registros das aulas encontrados nos Diários de Classe da Escola Normal de Teresina datados a partir de 1948 a 1961. Além dessas fontes, os compêndios de metodologia do Ensino Primário, que possivelmente podem ter sido utilizados pelas professoras da Escola Normal como recurso didático para o ensino das metodologias e das práticas de ensino de Geografia nesta escola.

Não encontramos diários com registros de conteúdos anteriores a 1948, tampouco sujeitos ligados à Escola Normal que pudessem contribuir com relatos sobre o ensino dos conteúdos de Geografia nesta escola. Os registros de aulas contidos nos Diários de Classe encontrados referem-se aos conteúdos ensinados nas aulas de Geografia do Curso Preparatório¹³⁵ para ingresso na referida escola,

¹³⁵ A partir da adaptação da Legislação Educacional do Estado do Piauí às determinações da Lei Orgânica do Ensino Normal (LOEN), em 1948 foi criado o Ginásio anexo à Escola Normal Oficial de Teresina e ofertado o Curso Preparatório. A partir dessa legislação para ingressar no Curso Normal era necessário ter cursado o Ginásio ou o Curso Preparatório que foi transformado em um curso complementar de estudos das alunas aprovadas no primeiro e segundo anos do antigo Curso Normal de cinco séries. O Curso Preparatório era composto pelas disciplinas do terceiro e do quarto anos do Ginásio, sendo elas Português, Latim, Inglês, Francês, Matemática, Ciências Naturais, História do Brasil, Geografia do Brasil, Desenho, Canto Orfeônico e Economia Doméstica (MARTINS, 2016, p. 116 -118).

além dos conteúdos que tinham o objetivo de ensinar as alunas normalistas a ensinarem essa matéria escolar nas atividades do tirocínio, desenvolvidas principalmente na Escola Modelo, anexa à Escola Normal, mas também em alguns grupos escolares de Teresina.

Apesar de não termos tido acesso às fontes documentais anteriormente mencionadas, procuramos investigar os conteúdos relacionados ao ensino de Geografia a partir dos conteúdos que constam nos Programas de Ensino e nos livros didáticos desta matéria escolar, constituídos como referencial curricular à época em estudo. Assim, analisando a matriz curricular do Curso Normal de 1922, ainda em vigor no ano de 1927, período inicial do recorte temporal deste trabalho, e as matrizes subsequentes referentes às Reformas de 1931 e 1933, percebemos a presença do ensino de Geografia nas duas primeiras séries deste curso, ora com a denominação de Geografia e Cosmografia, ora como Corografia Especialmente do Brasil ou Corografia do Brasil e Cartografia, ora simplesmente como Geografia.

Para melhor esclarecer as referidas denominações e o estudo que se realizava com base nessas especialidades geográficas, optamos por apresentar uma breve explanação acerca dos significados das referidas terminologias e dos conteúdos que faziam parte de seu estudo, segundo a historiografia da Geografia, e de acordo com as prescrições curriculares constantes no Plano de Programa e Orientações Metodológicas da Escola Normal Oficial, aprovado pelo Decreto n. 1.358, de 02/03/1932.

Conforme Sobreira (2002, p. 1-7), no final do século XIX, e durante a primeira metade do século XX, “[...] a *Cosmografia* tornou-se uma disciplina escolar que transmitia os conhecimentos mais elementares de Astronomia, ora com independência nos currículos escolares, ora como parte dos conteúdos da Geografia”. Para esse autor, as atribuições da Cosmografia foram incorporadas pela Astronomia, Cartografia, Náutica e Geografia, entretanto, ao longo do século XIX e primeira metade do século XX, a sua função pedagógica permaneceu ativa no Ensino de Astronomia, nas práticas dos ensinos de Matemática e de Geografia do Brasil, principalmente na Geografia.

Segundo Carlos Novaes¹³⁶ (1931, p. 2-3), autor do livro didático “Geografia Secundária”, indicado para o ensino de Geografia na Escola Normal, por meio do Plano de Programa e Orientações Metodológicas de 1932, “a Cosmografia estuda, por um modo elementar, os movimentos e a constituição física e química dos astros, assim como as relações existentes entre os corpos celestes”. Caberia à Astronomia a apreciação aprofundada dos referidos fenômenos, na concepção deste autor.

Com base nestas definições e nos conteúdos presentes nos compêndios de Geografia, como o *Compendio Elementar de Geographia Geral e Especial do Brasil* de Thomaz Pompeu de Sousa Brasil,

¹³⁶ Dr. Carlos de Novaes – Autor paraense que fixou residência no Rio de Janeiro e atuou como lente de Corographia do Brasil no curso anexo a Faculdade de Direito. Sócio benemérito de Geografia do Rio de Janeiro. Sócio correspondente do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo. Professor de Geografia da Escola Normal do Distrito Federal. A obra Geografia Secundária ou Superior foi organizada segundo Programa dos Ginásios, Liceus e das Escolas Normais.

¹³⁷ e no livro didático de Novaes (1931), bem como nos Programas de Ensino secundários, a exemplo do Plano de Programa da Escola Normal, os conteúdos relativos ao estudo da *Cosmografia* envolviam, de forma elementar, aspectos da Geografia Astronômica, ao estudar o Universo com seus astros em geral, constelações, o Sistema Solar e o Planeta Terra com a sua forma, posição, dimensões e movimentos. De acordo com o referido Programa de Ensino, esse conhecimento geográfico deveria fazer parte do programa a ser aplicado no 1º Ano da Escola Normal juntamente com as noções gerais de Geografia (secundária).

Contudo, para Sobreira (2002, p. 8), “como parte da Geografia, a *Cosmografia* era um cabedal de conhecimentos descritivos e mnemônicos, que perdeu toda a potencialidade na escola para que os alunos efetuassem relações interdisciplinares”. Portanto, como disciplina curricular independente, foi extinta no Brasil, em 1931, pela Reforma Francisco Campos.

Quanto à *Corografia*, este termo diz respeito a uma especialidade da Geografia que se dedica ao estudo geográfico de um país ou de uma de suas regiões; mais concretamente, ao “estudo geográfico particular de uma região ou de um país” ou “compêndio que trata do estudo geográfico de uma região ou de um país”, segundo Dicionário da Língua Portuguesa (2008). Conforme Leal (2009, p. 5), o termo *corografia* pode ser entendido como a descrição de regiões, e foi amplamente utilizado entre os séculos XVII e XVIII, tendo em Varenius um dos principais responsáveis por sua divulgação. Ao utilizar este termo, ele “[...] pretendia reforçar, sobretudo, a característica de delimitar e descrever regiões individuais da Terra [...]”. Segundo Carlos Novaes (1931, p. 2), “chama-se Chorographia quando estuda minuciosamente um país”, daí, provavelmente, a denominação do estudo de Geografia nos currículos do Curso Normal de 1922 e de 1931 como *Corografia Especial do Brasil*.

Os conteúdos relativos ao estudo da *Corografia do Brasil* podem ser levantados a partir do Programa de Ensino da Escola Normal de 1932, os quais deveriam ser ensinados no 2º Ano, bem como por meio dos conteúdos presentes no livro didático “Geografia do Brasil” de Delgado de Carvalho. Esta obra teve a sua primeira edição publicada em 1913, sendo também indicada no Programa de Ensino, anteriormente referenciado, como livro didático de Geografia a ser utilizado na Escola Normal de Teresina. Dentre os conteúdos relativos à Corografia do Brasil se destacam o estudo do Brasil e de suas regiões naturais, as bases geográficas desta divisão e a distribuição dos Estados de cada região brasileira. Abordagem que justifica a definição do conceito de Corografia ao estudar, minuciosamente, o Brasil por meio das referidas características fisiográficas de suas diferentes regiões naturais.

A *Cartografia*, presente na matriz curricular de 1931, com a *Corografia do Brasil* dizem respeito ao ensino do “[...] levantamento dos mapas ou das cartas geográficas”, segundo Novaes (1931, p. 3). De

¹³⁷ *Compendio Elementar de Geographia Geral e Especial do Brasil* de Thomaz Pompeu de Sousa Brasil, mais conhecido como Senador Pompeu. *Lente* de Geografia do Liceu do Ceará desde o começo do funcionamento deste instituto de ensino, em 1845, Pompeu, na ausência de um manual que pudesse lhe servir para o exercício de suas lições, resolveu organizar suas notas de aula de modo que as pôde publicar, em 1851, sob o título de *Elementos de Geographia* (SOUSA NETO, 2000).

acordo com o Plano de Programa e Orientações Metodológicas da Escola Normal (1932, p. 1), esse conhecimento deveria ser estudado por meio de “exercícios complementares” envolvendo:

- A) - Exercícios cartográficos gradativos e noções básicas de cartografia geral. Cartas com os pontos de reparo de cada região: cartas esquemáticas de traçado rápido, com localização da região estudada, acidentes principais, produtos etc;
- B) - Exercícios estatísticos: gráficos ou diagramas em papel quadriculado, ensinando o professor o conveniente manejo e traçado das curvas estatísticas;
- C) - Excursões para observação de culturas e panoramas regionais, bem assim para a compreensão dos acidentes e fenômenos geográficos locais.
- D) - Documentação fotográfica, convenientemente selecionadas, de cartões postais, projeções físicas, *films* etc.

Além dos conteúdos relativos ao estudo da *Cosmografia*, *Corografia* e *Cartografia* para o ensino de Geografia na Escola Normal, havia também no Programa de Ensino (1932, p. 66) a prescrição dos conteúdos referentes ao estudo da *Antropogeografia*. Segundo Novaes (1931, p. 3), esse aspecto da Geografia atende especialmente ao homem. “Este pode interpretar-se ou como um ser que se subordina ao meio ambiente ou como um ente que reage, conseguindo modificar as condições, que o rodeiam; ora na segunda hypothese a geografia humana abrange a *geografia econômica, política e social*”.

Para Delgado de Carvalho (1925, p. 11), a *Antropogeografia* compreende o estudo da Geografia Social, GEOGRAFIA HUMANA ou simplesmente Geografia Política, ou seja, uma mesma questão sob diferentes faces. Neste sentido, deveriam ser ensinados no 2º Ano da Escola Normal a noção de raça, envolvendo a sua distribuição geográfica, línguas, religiões; migrações – causas e consequências; formas sociais – fases da civilização, influências mesológicas sobre o “fator humano” em Geografia: a) Clima; b) Topografia; c) Águas; d) Produções Naturais; bem como as principais atividades econômicas: culturas (agrícolas), criação de gado e produtos derivados (pecuária), indústria, comércio, navegação marítima, fluvial e aérea e viagens terrestres.

Não localizando fontes que pudessem comprovar as práticas de ensino dos conteúdos de Geografia realmente efetivadas na formação das professoras normalistas no período compreendido entre os anos de 1927 a 1948. A análise que acabamos de apresentar objetivou realizar uma síntese dos conteúdos que, por ventura, poderiam ter sido ensinados, já que foram prescritos em livros didáticos como os compêndios de Geografia utilizados à época, bem como no Plano de Programa e Orientações Metodológicas da Escola Normal Oficial, aprovado legalmente em 1932. Segundo este programa constituiria:

[...] preocupação no estudo da Geografia o ponto de vista das relações múltiplas do homem e do meio, a influência deste sobre a vida, agrupamentos humanos e desenvolvimento das sociedades, bem assim, os processos adotados pelo homem para vencer e aproveitar a natureza segundo a situação especial de cada agregado social (ESCOLA NORMAL, 1932).

Metodologicamente deveria ser abolida neste ensino a memorização exclusiva e fatigante. Além do mais prescrevia a utilização do mapa, do globo etc., bem como os exercícios metódicos de cartografia

e a associação dos trabalhos manuais e do desenho para a confecção de cartas relevos que poderiam “[...] suscitar mais vivos interesses na aprendizagem dessa disciplina [...]”, tornando-se completa com as excursões realizadas para a observação direta, e com as projeções luminosas, para observação imediata. Para esse estudo, recomendava como indispensável a organização do gabinete de Geografia (ESCOLA NORMAL, 1932, p. 66).

Tais fundamentos estão de acordo com o que é preconizado por Delgado de Carvalho (1925, p. 4-5), ao defender como critério para o ensino de Geografia no curso de humanidades a seguinte consideração: “uma das novas tendências da geographia é de se tornar cada vez mais humana nas suas investigações”. Defendendo esta perspectiva o referido autor assinala que:

O humanismo, no sentido dos estudos classicos e modernos de tudo quanto póde interessar o homem como intelectual e pensador, não deve excluir o conhecimento scientifico de seu ‘habitat’, das acções e reacções deste “habitat” sobre as condições de vida. É incalculável o alcance philosophico e educativo que tem o estudo da geografia, na sua concepção moderna. Há poucos assumptos que se prestem mais ás meditações do homem do que estes vestígios mudos de tempos immemoriaes. A geologia revela todo um passado de movimentos ingentes, executados em períodos que se contam por milhões de annos. [...] Tudo nasce, envelhece, érodido, desgastado e aplainado, para rejuvenescer em novas formas, em outros cyclos que constituem a palpitante e dramática história da terra. E o homem nella apparece como apenas um incidente mínimo, uma poeira, mas uma poeira que pensa, pois a sua superioridade sobre o mundo é exactamente de conhecer os seus destinos, que este mundo poderoso e esmagador ignora entretanto.

Diante disso, Delgado de Carvalho (1925, p. 5) questiona: “Por que não havemos, no ensino da Geografia, de communicar aos que a estudam alguns aspectos dos grandes cyclos vitais, tornando mais amena a disciplina e dando-lhe o seu cunho de humanismo interessado e profundo?”. Como justificativa a esta questão, argumenta que a “a physiographia é pois, antes de tudo, um assumpto cujo estudo contribue à formação geral do indivíduo e a este critério é que deve obedecer o seu methodo de ensino”. Para tanto, haveria a necessidade de um conhecimento mais científico e mais circunstanciado da *geografia pátria* que, para esse autor, deveria servir de base e ponto de partida ao estudo da Fisiografia e da Geologia do globo. Assuntos que deveriam ser passados rapidamente com aqueles que não têm aplicações no Brasil. Como uma das tendências características da Geografia moderna, “em todo e qualquer assumpto de geographia, o meio em que vive o alumno deve ser escolhido como assumpto principal de estudo e as noções sobre outras regiões devem ser acrescentadas como informações supplementares e comparativas” (CARVALHO, 1925, p. 6).

Tal estudo comparativo, segundo esse geógrafo, ao invés de apresentar, por exemplo, no estudo da hidrografia, “[...] uma lista de bacias, com extensões problematicas de rio e nomenclaturas de afluentes, seria preferível estudar a genese da formação dos rios, classificar os diferentes typos de rios [...]”. Dessa forma, a citação dos rios viria em seguida como ilustração dos casos, para dar exemplos concretos e comparar entre si os rios mais notáveis. Igualmente o estudo do relevo deveria ser estudado

segundo as forças internas e externas da crosta terrestre que o determinaram, e não por meio de um ensino que visa a atribuição e memorização de nomenclaturas, denominações de áreas geográficas que não são estudadas em si. Porém, a Geografia, que tem por objeto o estudo da Terra como “habitat” do homem, infelizmente não era estudada sob este ponto de vista, mas como uma modalidade de nomenclaturas que deveriam ser meramente confiadas à memória do estudante.

Entretanto, esta era, na prática, a realidade do ensino de Geografia, tanto no Ensino Primário quanto na Escola Normal, segundo apontam os participantes da nossa pesquisa. O ensino de Geografia seguia uma linha predominante tradicional, contrariando assim as prescrições teórico-metodológicas dos Programas de Ensino distribuídos nas Escolas Primárias do Estado do Piauí que prescreviam metodologias com base nos pressupostos da Pedagogia Moderna.

O mesmo deveria acontecer em relação às prescrições contidas nos referenciais teórico-metodológicos para o ensino de Geografia na Escola Normal. “Oeiras”, normalista no final da década de 1950, assim relata sobre o ensino de Geografia na Escola Normal de Teresina:

O conteúdo mesmo de Geografia eu não estudei na Escola Normal, só mesmo a metodologia, conteúdo não. Eu tive no 1º Ano Biologia, Elementos de Física e Química, Fisiologia Educacional, Metodologia de Matemática. Os Fundamentos de Matemática era o Prof. Bernardo, muito bom professor. O conteúdo de Geografia, de jeito nenhum. Geografia eu estudei num período assim maior no Ginásio, nas quatro séries do Ginásio (OEIRAS, 2018, p. 1).

O relato desta ex-normalista coaduna com o que verificamos nos diários do Curso Preparatório (1948), que era composto pelas disciplinas do terceiro e do quarto anos do Ginásio, dentre elas a Geografia do Brasil (Quadro 20). Nos três anos do Curso Normal referentes ao 2º Ciclo, conforme matriz curricular de 1947 (Quadro 19) ainda em vigor, não havia o que “Oeiras” definia como “conteúdo mesmo de Geografia”. Com isso, ela tinha a intenção de informar que no Curso Normal propriamente dito não havia o ensino da disciplina Geografia a partir de seus conteúdos como matéria escolar do Ensino Secundário, mas o ensino da Metodologia da Geografia que deveria ser ensinada no Ensino Primário.

Portanto, com base no exposto, apresentamos, daqui por diante, os conteúdos de Geografia que eram trabalhados na Escola Normal a partir do Curso Preparatório, em 1948, de acordo com os Diários de Classe que encontramos nos arquivos da Escola Normal, supostamente ensinados naquele ano. No item seguinte, apresentamos também os conteúdos de Geografia que as professoras “estagiárias” deveriam ensinar nas atividades do tirocínio que, geralmente, eram realizadas na Escola Modelo anexa à Escola Normal ou em outros grupos escolares. Temos, no Quadro 20, a relação dos conteúdos de Geografia relativos ao 4º Ano do Curso Preparatório, em 1948, conforme registros das aulas nos Diários de Classe localizados nos arquivos da Escola Normal.

Quadro 20 - Diários da classe de Geografia - Curso Ginasial Preparatório da Escola Normal Oficial

DIÁRIOS DA CLASSE DE GEOGRAFIA CURSO GINASIAL PREPARATÓRIO DA ESCOLA NORMAL	
REGISTRO DE CONTEÚDOS - 1948	
4ª SÉRIE	
MARÇO	
19-03	- Abertura do Curso
21-03	- Regiões Naturais: conceito
29-03	- Região Norte: limites e aspectos físicos
ABRIL	
02-04	- Região Norte: povoamento e população
05-04	- Prova mensal
09-04	- Revisão
12-04	- Vida Cultural da Região Norte
16-04	- Recursos Econômicos da Região Norte
19-04	- Região Nordeste – Generalidades
23-04	- Região Nordeste - povoamento e população
MAIO	
04-05	- Vida Cultural da Região Nordeste
10-05	- Vida Econômica do Nordeste
12-05	- Exercícios
21-05	- Prova mensal
28-05	- Pontos para a prova parcial
JUNHO	
11-06	- Revisão
14-05	- Revisão
21-05	- Prova Parcial
AGOSTO	
02-08	- Reabertura do curso
06-08	- Região Leste: aspectos físicos
09-08	- Hidrografia e Clima da Região Leste
13-08	- Revisão
16-08	- Povoamento e População da Região Leste
20-08	- Prova Mensal
23-08	- Revisão
27-08	- Prova Mensal – continuação
30-08	- Divisão política e vida cultural da Região Leste
SETEMBRO	
03-09	- Recursos Econômicos da Região Leste
06-09	- Região Meridional: aspectos físicos
10-09	- Povoamento e População da Região Meridional
17-09	- Prova Mensal – Exercícios
24-09	- Recursos Econômicos da Região Meridional
27-09	- Região Centro-Oeste: aspectos físicos

OUTUBRO	
01-10	- Recursos Econômicos da Região Centro-Oeste
08-10	- Região Norte: recapitulação
11-10	- Revisão
15-10	- Recursos econômicos da Região Norte – Recapitulação
17-10	- Prova mensal
22-01	-Exercícios
25-10	- Revisão
NOVEMBRO	
05-11	- Revisão
06-11	- Revisão
23-11	- Prova Parcial

Fonte: Arquivo da Escola Normal “Antonino Freire” - Quadro elaborado pela autora.

Como é possível perceber a partir do registro dos conteúdos destacados neste quadro, a Geografia ensinada no Curso Preparatório, em 1948, era a Geografia que “Oeiras” afirmava ter estudado “[...] num período assim maior no Ginásio, nas quatro séries do Ginásio”. Comparando-se o conteúdo registrado nos referidos Diários de Classe com o estudo de Geografia recomendado por Delgado de Carvalho (1921), anteriormente mencionado, percebemos aspectos comuns no que diz respeito ao ensino de uma Geografia que deveria valorizar um conhecimento mais científico e mais circunstanciado da Geografia Pátria que deveria servir de base e ponto de partida ao estudo da Fisiografia e da Geologia do globo. Assim, os assuntos de Geografia deveriam partir do meio em que vive o aluno, devendo ser escolhidos como assunto principal e acrescentado com as noções sobre outras regiões como informações suplementares e comparativas (CARVALHO, 1925, p. 6). Nesse caso, os registros encontrados referiam-se ao estudo das regiões brasileiras.

Esses registros de aulas demonstram também a seleção dos conteúdos de Geografia da mesma forma como eram prescritos no Plano de Programa e Orientações Metodológicas da Escola Normal Oficial de 1932, com relação aos conteúdos de *Corografia do Brasil* que deveriam ser ensinados no 2º Ano do Curso Normal, conforme a matriz curricular daquele ano e que, com a Reforma Educacional de 1947, passou a fazer parte do 4º Ano do Ensino Ginásial, por meio do Curso preparatório. Trata-se de conteúdos relativos ao estudo das regiões naturais do Brasil, destacando-se a divisão regional do País.

Melhor explicando, durante o ano letivo, os alunos estudavam o conceito de regiões naturais e, a cada mês, aprofundavam os aspectos geográficos característicos de cada região brasileira estudada: Regiões Norte, Meridional, Nordeste, Leste e Centro-Oeste. Destacam-se, nos registros das aulas, conteúdos como os aspectos físicos, a divisão política, povoamento e população, a vida cultural, os recursos econômicos, a hidrografia e o clima de cada região. Embora não tendo encontrado o registro

do estudo do relevo e da vegetação, acreditamos que eles tenham sido ensinados, mas não registrados, já que fazem parte da descrição geral como uma das bases geográficas das regiões naturais do Brasil.

Os conteúdos registrados nos Diários de Classe do Curso Preparatório nos dão conta dos saberes geográficos que deveriam ser ou que foram ensinados na formação das normalistas. Entretanto, não nos garantem saber se as metodologias desenvolvidas pelos professores para ensinar Geografia a essas normalistas levavam em conta as relações do homem com o espaço no qual ele convive, procurando-se compreender o ciclo vital dos elementos geográficos como o relevo, o clima, os rios, a vegetação, observando-se as transformações desses elementos ao longo do tempo pela natureza e pelo homem. Assim, no estudo da *Corografia brasileira*, os registros dos diários escolares não comprovam se o estudo das regiões naturais brasileiras se davam utilizando-se, segundo Carvalho (1925), uma das tendências características da geografia moderna que é o seu método comparativo.¹³⁸

Enfim, por meio dos registros encontrados nos referidos Diários de Classe da Escola Normal foi possível apresentarmos os conteúdos ensinados que deveriam atender às *finalidades inscritas* para o ensino de Geografia na Escola Normal de Teresina. No entanto, as práticas realmente efetivadas no ensino desses conteúdos constituídas em *finalidades reais* são apresentadas somente a partir das memórias dos nossos participantes por meio dos relatos da história oral, concedidos por eles para a nossa pesquisa, uma vez que não tivemos acesso a fontes materiais que revelassem as práticas empíricas relativas a esse ensino como os planos de aula, os cadernos das alunas normalistas e as avaliações que poderiam comprovar os processos e os efeitos desse ensino como aspectos da cultura escolar da Escola Normal de Teresina.

Dessa forma, os relatos orais foram valiosos, visto que se constituíram em fontes importantes para responderem às nossas perguntas sobre o ensino de Geografia praticado na formação do professor do Ensino Primário piauiense, no período em que estudamos. Principalmente por meio do relato de “Oeiras” que fora normalista na década de 1950, mas também por meio do relato de alunos das ex-normalistas que ensinavam nos grupos escolares, como a própria “Oeiras”, que fora aluna de Dona Eva no Grupo Escolar “Armando Burlamaque”, na década de 1940 em Oeiras.

O valor dos relatos concedidos pelos alunos das professoras que foram normalistas encontra justificativa porque se constituem em informações que permitem inferir acerca das metodologias que elas colocavam em prática ao ensinarem Geografia para aqueles estudantes dos grupos escolares piauienses. Seguimos uma linha de raciocínio que nos levou a comparar o ensino de Geografia prescrito para ser ensinado na Escola Normal e o ensino teórico-prático que deveria ser ministrado para que as

¹³⁸ Para Delgado de Carvalho, em contraposição a uma Geografia preocupada com as listas infinitas de nomes a serem gravados na memória dos estudantes, seria necessário a construção de outras metodologias de ensino. Para isso um dos critérios seria o desenvolvimento do método comparativo, posto que esse método permite partir da realidade na qual o aluno está inserido, buscando construir um pensar geográfico com base na comparação com outras realidades. O método comparativo, neste sentido, contribuiria para uma concepção de geografia que pudesse, a partir da descrição, avançar em direção à análise e à interpretação dos elementos e fatos espaciais (MORMUL; GIROTO, 2014, p. 234).

professorandas dessa escola se apropriassem das metodologias que deveriam ser utilizadas como práticas de ensino de Geografia na Escola Primária.

Acompanhando essa linha de raciocínio, ressaltamos que a Escola Normal Oficial, segundo os discursos educacionais e as prescrições normativas e curriculares presentes nos decretos que instituíram as reformas educacionais desde 1910 a 1961, tinha como finalidade contribuir para a inscrição de uma escola inicialmente considerada “modernizada e modernizante”, capaz de qualificar as professoras “[...] para o exercício da modernidade e renovação das práticas educativas no Estado” (LOPES, 2002, p. 68). Uma escola com esse perfil deveria apresentar um regime didático baseado em uma pedagogia moderna.

Assim, de acordo com o decreto que aprovou a Reforma de 1933, artigo 197, o regime didático, em geral, do Ensino Primário deveria ser, sobretudo, prático, concreto, integrado ao meio físico e às necessidades sociais do aluno, baseado em programas que estimulassem “[...] o interesse infantil, devendo os professores encaminhar as lições de modo a incitar as faculdades mentais do aluno para um desenvolvimento gradual, principalmente da observação e do raciocínio, que se exercitam por meios ou processos intuitivo”. Além disso, conforme os artigos seguintes:

Art. 199 - No ensino primário dever-se-ão adotar as conquistas positivas das lições variadas, concisas, vividas, ao alcance da mentalidade infantil, deixando sempre ao educando a iniciativa de adquirir os conhecimentos por si, reservado ao professor papel de guia esclarecido e metódico.

Art. 200 - O método geral do ensino será intuitivo, cabendo ao professor não permitir que o aluno decore mecanicamente as lições, mas procure, ativamente, a compreensão e o sentimento dos fatos, substituída a memorização fatigante pelo raciocínio produtivo (PIAUI, 1933, p. 1).

Tendo em vista que as professoras a pôr em prática estas prescrições metodológicas modernizantes seriam as ex-normalistas, talvez fosse coerente pensarmos que seriam estas futuras professoras que deveriam colocar em prática tais fundamentos em relação ao ensino de Geografia, adquiridos durante o seu processo de formação na Escola Normal. Entretanto, conforme o depoimento da ex-normalista “Oeiras” e dos outros alunos das Escola Primária que entrevistamos, a Geografia ensinada na Escola Normal e nos grupos escolares não parece ter sido trabalhada na perspectiva das reformas educacionais à época nem do ensino prescrito nos Programas de Ensino Primário adotados como referenciais curriculares.

Tais reformas e Programas de Ensino orientavam um ensino de Geografia por meio de metodologias intuitivas e da seleção de conteúdos que deveriam ter por base a realidade brasileira, através de noções concretas que partissem do espaço da casa, da escola, do entorno próximo, parte do cotidiano vivenciado pelo aluno, ampliando o conhecimento espacial para escalas maiores. Esse estudo deveria se desenvolver com a utilização do globo terrestre, de mapas, viagens simuladas, uso do tabuleiro de areia, recursos que tornariam válidos o ensino de Geografia. Contudo, esta prática parece não ter sido efetivada nas Escolas Primárias, nem na formação docente na Escola Normal.

Resumimos essa discussão retornando ao depoimento de “Jorginho”, sobre como se ensinava e se aprendia Geografia no seu tempo: tratava-se de um ensino voltado para aprender os conteúdos com base na memorização, na *decoreba*, não tendo aplicação na vida prática, não servia para além dos muros da sala de aula. Pela repetição, o próprio professor já sabia de cor todo o conteúdo do livro, da primeira à última página, sendo por isso admirado como um bom professor. Os exercícios e avaliações eram elaborados e aplicadas por meio de questões diretas, altamente objetivas, sem abordagens interpretativas ou críticas.

Essas Práticas de Ensino contrariam a utilização das tendências características da Geografia moderna, como o método comparativo preconizado por Delgado de Carvalho (1925), e às necessidades principais que devem ser ensinadas aos futuros professores primários no Ensino Normal, segundo o mesmo autor. Não para se tornarem geógrafos, mas para terem noções acerca desses conhecimentos para si próprios. A preocupação maior desse geógrafo era que os professores primários estivessem aptos a preparar os alunos adequadamente para que chegassem ao nível Secundário com os conhecimentos de Geografia que ele julgava essenciais.

Segundo esse autor,¹³⁹ a Geografia a ser ensinada na Escola Normal brasileira deveria seguir uma “[...] orientação geral traçada pelo Dr. Carneiro Leão, procurando modernizar o programma de geographia e adaptá-lo à adopção de novos methodos de ensino”.¹⁴⁰ Diante disso importa questionar: – Como deveria se apresentar esse programa de Geografia numa Escola Normal, ou seja, numa escola preparatória de futuros professores primários? Para Delgado de Carvalho, um programa desses deve obedecer a três pontos de vista bem claros e decididamente diferentes, visados, pelo menos, em três períodos diferentes do curso Normal. Seriam três necessidades principais distribuídas em três graus diferentes: ao primeiro ele denomina *revisão geral*, ao segundo *interpretação do programa* e ao terceiro *aperfeiçoamento individual*. Senão vejamos tais necessidades em cada período do Curso Normal.

1. Dar aos alunos, *sob uma forma mais ou menos concisa, uma vista geral do que seja “geographia secundaria”*. É uma recapitulação mais circunstanciada da “geografia primaria”.
2. Indicar aos alumnos *de que modo a geographia primaria deve ser ensinada*; os processos, os methodos devem ser analysados com seus exemplos concretos: seus artificios de explicação e suas bases psychologicas.

¹³⁹ A quem coubera a remodelação do Programa de Geografia do Brasil.

¹⁴⁰ Antônio Carneiro Leão, educador e ensaísta, nasceu em Recife, PE, em 2 de julho de 1887, e faleceu no Rio de Janeiro, RJ, em 31 de outubro de 1966. Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Direito do Recife em 1911. Iniciou uma longa carreira no magistério universitário como professor de Filosofia de 1911 a 1914. Transferiu-se para o Rio de Janeiro, onde prosseguiu na área da Educação, como professor e administrador. Foi diretor geral da Instrução Pública no Rio de Janeiro (1922 a 1926); fundador da Escola Portugal, em setembro de 1924, e das vinte escolas com os nomes das vinte repúblicas americanas, entre 1923 e 1926, no Rio de Janeiro. Autor da Reforma da Educação no Estado de Pernambuco em 1928; foi Secretário de Estado do Interior, Justiça e Educação do Estado de Pernambuco (1929-1930); diretor do Instituto de Pesquisas Educacionais da Prefeitura do Distrito Federal na administração Anísio Teixeira (1934); criador e diretor do Centro Brasileiro de Pesquisas Pedagógicas da Universidade do Brasil. Disponível em: <http://www.academia.org.br/academicos/antonio-carneiro-leao/biografia>. Acesso em: 1 jun. 2019.

3. Dotar os alumnos de *alguns conhecimentos scientificos sobre a matéria*, não para no futuro servirem estes conhecimentos às crianças, mas para a cultura própria do mestre, afim de preparal-o a seguir inteligentemente, com bases adequadas, o progresso da sciencia geographica (CARVALHO, 1925, p. 38).

A sucessão desses diferentes aspectos formativos deveria ser ensinada em anos consecutivos aos futuros professores primários da Escola Normal brasileira. A primeira etapa, denominada *revisão geral*, correspondente aos dois primeiros anos do Curso Normal, que, à época (1925), compreendia cinco anos. Ela diz respeito a uma *recapitulação*, tendo em vista que, segundo a experiência de Delgado de Carvalho (1925), em relação à Escola Normal, a bagagem geográfica dos alunos que ingressam no primeiro ano era excessivamente deficiente, existindo, portanto, a necessidade de uma primeira “visão”, ou seja, realizar um estudo que não foi feito anteriormente. “Não se pode “rever” o que nunca foi visto”, afirma o autor. E, neste processo de ensino, “[...] um professor dedicado poderia convencer as novas normalistas de que a aula de Geographia não é feira-livre [...]”. Dessa forma, ele cedo encontraria “[...] entre ellas elementos aproveitáveis. Sabendo orientá-los e poupar-lhes esforços mnemotechnicos inúteis, elle conseguirá bons resultados se souber interessar no assumpto”.

Quanto à segunda etapa necessária à formação do professor primário, a quem o autor denomina *interpretação dos programas*, ela estaria relacionada ao ano dedicado à metodologia, ou *interpretação da Geografia primária*, que, para ele “[...], é da mais alta importância para os futuros professores, porque nelle aprenderão exatamente o que devem ensinar”. Segundo Delgado de Carvalho (1925, p. 40-41), é por meio de um curso como esse “[...] que pode ser executada uma inovação qualquer de programas e methods”. Potencializa o ensino-aprendizagem da Geografia no Curso Normal como um meio pelo qual a administração de um país “[...] pode facilmente amoldar uma geração, orientar um ensino, unificá-lo, nacionalizá-lo, segundo as necessidades e os interesses do paiz”. Seria, por meio da Geografia humana, baseada sobre sólidos conhecimentos da Fisiografia e na Geografia causal, segundo uma expressão moderna, que seriam descobertos os “porquês” da nossa nacionalidade. Para tanto:

[...] deve ser armado o professor de todo os processos modernos de explanação e demonstração desde o gráfico, o diagramma, o cartograma, o esboço, o corte, a estatística, até a symbolização concreta, articial, no taboleiro de areia e no pateo etc. Elle deve saber como se prende a atenção dos meninos, como se fala á sua imaginação, em linguagem geographica (CARVALHO, 1925, p. 41).

Essa etapa de formação relacionada à interpretação do Programa de Ensino Primário assemelha-se ao que está prescrito no Capítulo II, Art. 5 do Regulamento do Ensino da Escola Normal Oficial do Piauí, conforme o Decreto-Lei n. 8. 530, de 02/01/1946, por meio das aulas da cadeira de Metodologia do Ensino Primário, porém de forma geral, não especificamente ao ensino de Geografia.

Por fim, a última etapa da Geografia no Curso Normal refere-se à necessidade de *aperfeiçoamento individual* da normalista, não para preparar uma geógrafa, mas para instruí-la, não somente como instrumento de transmissão, mas também para si própria. Esta seria a etapa de formação

de uma cultura geográfica que a normalista requer, “[...] porque, sabendo mais, ella poderá ensinar menos, isto é, o estricto necessário, pois será capaz de distinguir, facilmente o que é dispensável, inútil e prejudicial”. Seriam estas formadas apenas como “[...] mestres secundários, ao par do movimento geográfico”. Caberia aos geógrafos profissionais atender à necessidade de todos os anos fazer uma recapitulação das grandes feições da Geografia, com todas as indicações para pôr a normalista em dia. Seria esse o papel que lhes caberia durante o período de formação na Escola Normal ou em curso de férias,¹⁴¹ este último como um empreendimento que teria, para Delgado de Carvalho (1925, p. 40), desenvolvimento e consequências incalculáveis.

Por meio do referido curso de férias na Escola Normal, poderiam se desenvolver lições práticas, com demonstrações e experiências, mesmo confirmando-se a teoria didática. Dessa forma, “quando se acha bem definido o ponto visado, explicada a sua finalidade, compreendido o seu valor na formação da mentalidade, e da nacionalidade, resta ainda analysar os meios pelos quaes se obtêm resultados entre as creancinhas” (CARVALHO, 1925, p. 41).

Outros autores contemporâneos a Delgado de Carvalho como Aroldo de Azevedo e Pierre Monbeig também foram responsáveis pelo processo de institucionalização da Geografia no Brasil. Nas obras desses autores é possível perceber a relação existente entre o projeto de Geografia e o projeto de sociedade que apontam para a necessidade de compreender o papel da Geografia, seu ensino e pesquisa, no desenvolvimento nacional, fomentada desde o final do século XIX pelos pareceres publicados por Rui Barbosa.¹⁴²

Por meio de Delgado de Carvalho, percebemos que possivelmente tenha havido um projeto de educação geográfica para ser desenvolvido na Escola Primária a partir de um processo específico, adequado e detalhado de formação docente para as futuras professoras nas Escolas Normais do Brasil. Isto porque, conforme a administração educacional do Piauí, e de modo geral do Brasil, a finalidade do Ensino Primário, e não somente de Geografia, no período que investigamos, deveria ser a de despertar no aluno o sentimento de patriotismo e de valorização da Nação. Nesse sentido, a Geografia de Delgado de Carvalho está relacionada a essa finalidade, de tal forma que essa relação se manifesta na seguinte conclamação do autor:

Mestres e professores brasileiros! Ensinem às novas gerações que se levantam a Geografia de nosso Brasil. Digam-lhes bem quanto nossa terra é grande e

¹⁴¹ Entre os anos de 1923 e 1924 o Dr. Carneiro Leão organizou os cursos de férias apenas como ensaio. Foi entre os anos de 1926 e 1927 que foi desenvolvido o Curso Superior Livre de Geografia no âmbito da Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro, destinado à atualização de professores primários. Organizado por um corpo de especialistas de escol, o projeto pedagógico, elaborado por Everardo Backheuser e Delgado de Carvalho, constituiu um experimento de vanguarda, pois pretendia fornecer uma concepção moderna da disciplina (CARDOSO, 2009, p. 246).

Para maiores esclarecimentos sobre esse importante curso de férias, consultar a autora referenciada que apresenta outras fontes importantes para isso.

¹⁴² Para maiores esclarecimentos acerca da importância que esses autores geógrafos tiveram no processo de institucionalização da Geografia no Brasil, consultar Mormul e Giroto (2014).

generosa, quanto necessita de inteligência para compreendê-la, de atividade para engrandecê-la e de coração para amá-la (CARVALHO, 1945, p. 1172).

Como podemos inferir, pela citação de Delgado de Carvalho, a Geografia, como matéria escolar, é capaz de desenvolver nos jovens brasileiros ampla capacidade de estudar, pensar e compreender o lugar em que vivem para, dessa forma, poderem se projetar também enquanto cidadãos da Nação. Entretanto, não era essa a Geografia ensinada na Escola Normal de Teresina; e, de acordo com as análises que também fizemos dos Diários de Classe da Escola Normal de Parnaíba, bem como por meio da entrevista que fizemos com uma das diretoras dessa escola, na década de 1960, também não era essa Geografia ensinada naquela escola.

Aliás, de Rui Barbosa no final do século XIX, passando por Delgado de Carvalho, Aroldo de Azevedo e Pierre Monbeig, nas décadas de 1920 a 1950, até Andrade (2015)¹⁴³ nos dias atuais, o ensino de Geografia na Escola Primária (atualmente Primeiros Anos do Ensino Fundamental) segue uma linha tradicional, quando ensinada. É possível afirmar que, embora os Programas de Ensino de Geografia prescrevessem metodologias de ensino modernas, os processos de ensino dessa matéria escolar no Ensino Primário pouco se alteravam, mantendo-se um ensino que esbanjava enumerações de nomenclaturas e descrições superficiais que tornavam a Geografia “[...] rebarbativa que os alunos repeliam e memorizavam apenas para os exames” (CARVALHO, 1957, p. 33).

Embora não tenhamos indícios de que na Escola Normal de Teresina se desenvolvia um programa de formação de normalistas, para ensinar Geografia na Escola Primária, que viesse a obedecer adequadamente as três etapas de formação preconizadas por Delgado de Carvalho, respectivamente - a *revisão geral*, a *interpretação do programa de ensino* e o *aperfeiçoamento individual* da normalista, apresentamos no próximo item o processo que talvez pudesse se aproximar desta última etapa, como formação para ensinar Geografia na Escola Primária. Ainda que de forma tradicional, a partir do tirocínio praticado na Escola Modelo, anexa à Escola Normal ou em outros grupos escolares da capital piauiense.

Diante desta realidade, confirmamos novamente a partir de Chervel (1990) que a produção da Geografia como matéria escolar da Escola Primária e da Escola Normal de Teresina se constituiu como produto das respectivas culturas escolares de cada escola. Ao deixarem de aplicar nas práticas pedagógicas as prescrições curriculares veiculadas pela legislação educacional e pelos Programas de Ensino elaborados fora da escola e por ela adotados, constituíram-se como criações espontâneas e originais do sistema escolar. Essa explicação de Chervel (1990, p. 184) nos permite compreender as disciplinas escolares como um produto específico da escola e não apenas uma vulgarização ou uma simples adaptação das ciências de referência. Neste contexto, professores e alunos são os verdadeiros

¹⁴³ ANDRADE, M. S. P. S. **A educação geográfica com crianças nos anos iniciais do ensino fundamental**: as bases conceituais humanistas no estudo do lugar. 2015. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Geografia – PPGEO - UFPI, 2015. Por meio deste estudo, ficou evidenciado que a Geografia, praticamente, não é ensinada nos primeiros anos do Ensino Fundamental nas escolas públicas de Teresina em detrimento do ensino de Português e Matemática como treino para as avaliações do IDEB.

produtores das disciplinas escolares, posto que são eles que põem em prática as *finalidades reais* desse ensino.

Ademais, em investigações como essa que fizemos, surge a possibilidade de percebermos a atuação dos professores e alunos, especialmente a ação docente, como protagonistas do ensino. De tal modo não é demais repetir o que preconiza Julia (2001, p. 33): “[...] diante das disposições gerais atribuídas pela sociedade à escola, os professores dispõem de uma ampla liberdade de manobra: a escola não é o lugar da rotina e da coação e o professor não é o agente de uma didática que lhe seria imposta de fora”. Pensamento que pode ser explicado, retomando-se ao conceito de táticas visto como práticas de apropriação, segundo Certeau (1998), já bem discutido anteriormente. Assim, reforçamos o entendimento de Chervel (1990) de que as disciplinas escolares “[...] são inseparáveis das finalidades educativas, no sentido amplo do termo escola, e constituem um conjunto complexo que não se reduz aos ensinamentos explícitos e programados”.

O certo é que, conforme o decreto que instituiu a Reforma de 1933, as normalistas do 4º e do 5º Ano da Escola Normal deveriam desenvolver a prática profissional docente na Escola Modelo “Artur Pedreira”, anexa àquela escola. A partir da Reforma de 1947, por meio da cadeira Prática de Ensino, introduzida no currículo da Escola Normal por essa reforma, as futuras professoras deveriam continuar aperfeiçoando a prática docente por meio do tirocínio na referida Escola Modelo. Segundo o Regulamento do Ensino da Escola Normal Oficial do Piauí, instituído pelo Decreto-Lei n. 8. 530, de 02/01/1946, a Prática de Ensino seria feita por meio de exercícios de observação e participação real no trabalho docente, de tal modo que nela se integrassem os conhecimentos teóricos e técnicos de todo o curso. Como já evidenciamos, essa prática se realizava na Escola Modelo, instituição de Ensino Primário a respeito da qual passamos a discutir no item seguinte.

4.3 A Escola Modelo - Grupo Escolar, Tirocínio e Ensino De Geografia

Segundo José Veríssimo (1985, p. 9), “apesar da pretensão contrária, nós não sabemos Geografia. Nesta matéria, a nossa ciência é de nomenclatura e, em geral, cifra-se à nomenclatura geográfica da Europa. É mesmo vulgar achar entre nós quem conheça melhor essa que a do Brasil”. Conforme o referido autor “[...] no ensino Primário brasileiro o da Geografia é lamentável e, quando feito, o é por uma decoração bestial e a recitação ininteligente da lição decorada [...]” (VERÍSSIMO, 1985, p. 9).¹⁴⁴

José Veríssimo (1985) nos apresenta uma reflexão crítica acerca da Geografia ensinada e aprendida no contexto do Ensino Primário brasileiro, ainda no final do século XIX. Diante da situação problemática do ensino de Geografia no Brasil, no nível de ensino e no período destacado, torna-se importante compreender a Geografia que deveria ser ensinada pelos professores da Escola Primária no

¹⁴⁴ O livro *A Educação Nacional* de José Veríssimo Dias de Mattos foi escrito em 1890, no Pará, logo após a Proclamação da República.

seu processo de formação docente na Escola Normal de Teresina, no período de investigação deste trabalho. Portanto, nos reportamos agora ao ensino-aprendizagem da docência na Escola Primária piauiense, especialmente para a aprendizagem das práticas pedagógicas relacionadas ao ensino de Geografia nesse nível de ensino, que se desenvolvia na Escola Modelo, anexa à Escola Normal Oficial de Teresina.

A Escola Modelo foi criada por meio do Decreto n. 434 de 1910 o qual determinara em seu Art. 188º que:

Anexa à Escola Normal e sob jurisdição do Diretor deste instituto, funcionará uma Escola Modelo de aplicação, os alumnos mestres da Escola Normal, obrigatoriamente, e os professores primários que o requererem, observem e pratiquem a ministração do ensino primário (PIAUHY, 1910, p. 1).

Porém, a sua instalação somente ocorreu em 1913, o que é evidenciado pela mensagem governamental daquele ano na qual o Governador do Piauí relatou o bom funcionamento da escola, ressaltando a grande frequência, o que revelava a confiança que era creditada àquela casa. A escola recebeu o nome de Escola Modelo “Artur Pedreira”, funcionando regularmente pelo menos até o final da década de 1950, visto que a ex-normalista “Oeiras” afirmou que foi nela que fizera o seu tirocínio, formando-se em 1960, quando a Escola Normal comemorava cinquenta anos de inauguração. No entanto, a historiografia da educação piauiense afirma que esta escola funcionou até o ano de 1955 (SOUSA, 209b; SOARES, 2008).

Segundo Monteiro (2015, p. 25) a Escola Modelo foi instalada desde 1925, no novo e belo prédio da Escola Normal Oficial localizado ao lado da Assembleia Legislativa, na Praça Marechal Deodoro. Ela estava vinculada à Escola Normal, por isso, no início, tinha o seu corpo docente constituído exclusivamente por normalistas. O objetivo da instalação dessa escola era servir como escola padrão para as Escolas Primárias estaduais, estando associada, segundo Monteiro (2015, p. 39), ao complexo formado pela Escola Modelo, o Curso de Adaptação e pela Escola Normal. Objetivo reafirmado e complementado pelo Decreto n. 1.438, de 31/01/1933 ao estabelecer por meio dos seguintes artigos que:

Art. 119 - a Escola Modelo “Artur Pedreira”, anexa à Escola Normal Oficial, com organização didática, administrativa e econômica idêntica á dos outros grupos escolares da capital, dos quais constituirá o padrão no Estado, será destinada á prática profissional dos alunos do 4º e 5º anos normais.

Art. 122 – No que se referir ás suas relações com a Escola Normal Oficial, a superintendência da Escola Modelo caberá aos professores de Psicologia Educacional, Didática e Metodologia do primeiro estabelecimento, a quem incumbirá a orientação (PIAUHY, 1933, p. 1).

Como decreta a referida Lei, a Escola Modelo deveria se constituir como instituição idêntica à dos grupos escolares, porém, como o próprio nome indica, para servir de “modelo” para o Ensino Primário que seria ministrado nos demais grupos escolares da capital piauiense.

Aluno da Escola Modelo na década de 1930, Monteiro (2015) relata que a diretora era D. Nenem Vilhena (1935-1937) – que dirigia essa escola com firmeza, sendo respeitada pelos colegas e temida

pelas crianças. Na sua época, o Curso Primário lá estabelecido era “[...] ministrado por professores de maior prática, já ao final de carreira, e que assessoravam as próprias docentes da Escola Normal, durante a Prática de Ensino – o tirocínio, como se dizia então – das jovens normalistas”. Aspecto que confirma o que preconiza o Art.122 do Decreto-Lei supracitado. Nesse período o Ensino Primário estava organizado em elementar e complementar, este último correspondente à última série dos grupos escolares, sendo que na Escola Modelo, segundo Brito (1996), o ensino lá ministrado destinava-se à preparação de candidatos à matrícula na Escola Normal.

As memórias de Carlos Augusto Monteiro (2015), como aluno da Escola Modelo na década de 1930, nos dão conta de uma escola que desempenhava mesmo a função que lhe era determinada para a Prática de Ensino das alunas da Escola Normal, pois “[...] regurgitava de “normalistas” que estagiavam junto as professoras titulares, observando, aprendendo, ajudando nos trabalhos de classe e sobretudo fazendo o seu tirocínio didático”. A narrativa deste ex-aluno traz à tona aspectos culturais da referida escola em um tempo em que as aulas práticas eram “teatrais e solenes”. Ele observava atentamente a dinâmica do tirocínio praticado pelas professoras estagiárias descrevendo com detalhes essa rotina:

As moças, em geral nervosas, preparavam-se para assumir uma aula, para a classe, enfrentando o julgamento dos docentes da Escola Normal que entravam solenemente na classe e se colocavam ao lado de D. Adelaide para analisar a “vítima”. As docentes das matérias pedagógicas eram: Dona Antonieta Burlamaqui – que fora colega de turma de formatura de minha mãe na Escola Normal -, D. Esther Couto e D. Quincas Couto – irmãs e filhas do Sr. Horácio Couto. Os alunos ficavam excitados torcendo a favor ou contra a aluna-mestra segundo as suas preferências pessoais (MONTEIRO, 2015, p. 47).

Monteiro era aluno favorito de D. Adelaide Fontenele que também fora professora da Escola Normal, destacando-se a sua presença na lista de assinaturas das atas da congregação desta escola, por meio de uma caligrafia bem desenhada, pelo menos até o ano de 1962. Além dela, esse ex-aluno da Escola Modelo apresenta outras duas professoras diretamente ligadas às atividades pedagógicas práticas que deveriam acontecer na escola: D. Antonieta Burlamaqui, professora de Metodologia do Ensino Primário no 2º e no 3º Ano da Escola Normal e a professora Dona Esther Couto, professora de Prática de Ensino que encaminhava e acompanhava as professorandas para o tirocínio.

Falando como aluno de uma escola onde o Ensino Primário deveria servir de modelo para as outras instituições desse nível de ensino no Estado, Monteiro (2015, p. 51) ressalta que depor a respeito dela não lhe era tarefa difícil, pois a escola e a sua casa se misturavam intimamente pelo fato de sua mãe, Gracildes, ter sido professora primária e, em vista disso, a “escola” era um dos temas centrais de sua vida. Talvez por isso ressalte que de sua parte amava a escola e dela guardou a melhor lembrança, pois lhe fascinava aprender, e isso confirma-se ao destacar que aprendeu muita coisa fundamental e útil para a sua vida: “[...] não só informação, mas atitudes e hábitos que me acompanharam pela vida afora. Talvez uma boa parte seja devida à qualidade do desempenho de D. Adelaide Fontenele”. Ou seja, esse aluno, conforme ele mesmo afirma, tivera um início amoroso com a Escola Primária pela relação

afetuosa que se mantinha entre ele e sua mãe, também professora desse nível de ensino, e sua professora Adelaide, bem como pela qualidade do ensino ministrado na sua época de estudante naquela “Escola Modelo”. A formação das professoras não poderia ter melhores ou mais recursos pedagógicos do que naquela época, apesar de que esta não era uma profissão remunerada à altura do seu mérito (MONTEIRO, 2015, p. 52).

Diante do exposto, nos reportamos ao contexto da Escola Modelo a partir do Regulamento do Ensino da Escola Normal Oficial do Piauí, Decreto Lei n. 1.402, de 27/01/1947 que procurava adaptar o ensino desta escola à Lei Orgânica do Ensino Normal, Decreto Lei n. 8.530, de 02/01/1946. Conforme o referido regulamento estadual, dentre os cursos ministrados pela Escola Normal – o Grupo Escolar, o Curso Ginasial e o Curso de Formação de Professores Primários – a Escola Modelo seria a instituição relativa ao Curso Primário ministrado no Grupo Escolar “Artur Pedreira”. Assim, conforme o parágrafo 1º do capítulo 2 deste regimento: “o grupo escolar, com a mesma organização que a Lei do Ensino Primário atribui às escolas de sua categoria, está diretamente articulado com a Escola Normal Oficial do Piauí”.

Nesse período, segundo Martins (2016, p. 134), por meio da análise das entrevistas que fizera com ex-alunas da Escola Normal, a sala de aula desta escola e a Escola Modelo “[...] se constituíam como os principais lugares onde as alunas se apropriavam das práticas pedagógicas e dos saberes necessários ao processo de formação [...]”. Mantinha-se o rigor na exigência do cumprimento das normas estabelecidas, não tão rígidas como na década de 1930, mas que levavam a castigos severos, como o seu não cumprimento, desde reclamações verbais, suspensão temporária ou mesmo expulsão.

Questionamos a participante “Teresina”, ex-aluna da Escola Modelo a partir de 1949, sobre as lembranças que tinha dessa escola, se havia no seu ensino o emprego de metodologias baseadas nos pressupostos da Pedagogia Moderna. Prescrição constante no Regulamento de 1947, ao determinar, na execução dos Programas de Ensino, a adoção de processos pedagógicos ativos, como os “centros de interesse” de Decroly, por exemplo. Diante da questão ela nos fez o seguinte relato:

Se tinha essa abordagem? Tinha não, era muito estanque, cada um ficava no seu cantinho, terminava a aula os alunos se encontravam no recreio... Não, não, a aula era expositiva, no dia de Desenho desenhava, no dia de fazer a Descrição fazia a descrição, no dia de Matemática era Matemática, cada dia tinha sua programação... O recreio era o ponto de socialização. Meu Deus do Céu, tudo tão simples, mesmo na escola modelo. [...] no tempo que eu estudei, como eram três andares na escola, entre um andar e outro ficavam os potes com água, cada um levava o seu copinho e fazia filinha e tomava água. As escolas tinham umas zeladoras que organizavam. Na Escola Modelo, no prédio onde hoje é a Prefeitura tinha um espaço lá cimentado, não tinha nenhuma árvore, era lá que a gente brincava. E morria de brincar. [...] Aí a socialização era essa. Havia também as festas religiosas, por exemplo, a gente

participava muito da Igreja do Amparo, ali, havia nesse tempo a celebração da Aparição de Nossa Senhora de Fátima e todos os 13 de maio e outubro a gente ia lá na Igreja e aí saía a escola todinha ia pra lá e a gente aproveitava aquele espaço que tem lá que é muito bonito. Quando era outubro era a festa da última Aparição de Nossa Senhora. E outra festa muito badalada também era a Primeira Comunhão. A comemoração era lá na escola, já era uma forma de socializar diferente, ou seja, era a forma de socialização. Também tinha muito teatro. Uma vez eu entrei vestida de goiaba, mamãe fez uma roupa de papel crepon de goiaba... eram as frutas que a gente estava representando... qualquer coisa assim. Mas foi um tempo bom (TERESINA, 2018, p. 1).

Diante da afirmação da ex-aluna de que o ensino na Escola Modelo era totalmente tradicional, com alunos passivos e atividades estanques, indagamos se essa prática podia variar de professora para professora. Isto porque de acordo com a memória de Monteiro em “Rua da Glória” (2015, p. 53), nos anos 1930, época em que sua mãe fora professora primária, assinava junto com algumas colegas revistas pedagógicas editadas em São Paulo que ensinavam as “lições de coisas” e as práticas chamadas “centro de interesse”. Inclusive porque, D. Gracildes de Figueiredo Monteiro, mãe de Monteiro tinha sido professora desta aluna. Com essa pergunta, “Teresina” prontamente nos respondeu que achava que não. Ela relatou que é possível que essa prática se desenvolvesse no jardim de infância, “[...] porque ali sim, ali foi uma escolinha revolucionária. Lá no subsolo era jardim de infância “Lélia Avelino” e toda vida foi dirigido por Dona Zaíra Araújo, ali sim. Eu comecei lá com quatro, cinco ou seis anos. Era do Estado, em conjunto com a Escola Modelo”.

Interessante perceber, ancorada em Escolano Benito (2017), como a cultura da escola tecida pela experiência nela vivenciada se transforma em conhecimento a partir das práticas que nela são desenvolvidas, passando a fazer parte das memórias que nos acompanham. Explicação que pode ser exemplificada a partir da experiência dos alunos “Teresina” e Monteiro, que se formaram segundo os modos de ação das instituições educativas onde estudaram. Com referência à experiência vivenciada no jardim da infância, “Teresina” vivenciara uma “escola revolucionária”, posto que apresentava as seguintes características:

Lá era a escola com a sala azul, a sala cor-de-rosa e sala amarela, se não me engano. Lá, eu me lembro, tinha aula de música, até as cadeirinhas eram pintadas com uma cor. Tinha uma coisa que eu achava moderníssima: tinha uns cartões furados que você ia preenchendo os furinhos com a agulha e a linha os desenhos. Depois você pintava. Eu acho que isso eram os centros de interesse. Agora eu me lembro que cada sala evoluía, eu não me lembro como, mas eu passei por todas as três e tinha um piano, que esse piano andou lá pela Escola Normal, tinha uma foto da Dona Cleusa Mendes bem [...] ela tocando e a gente cantando. Pois bem, eu acho que era uma das únicas coisas que tinha e era muito interessante. Dia de cantar na salinha de música, dia de desenhar umas coisinhas... não me lembro disso na Escola Modelo (TERESINA, 2018, p. 1).

Na Escola Modelo da sua época era diferente, as experiências nela vivenciadas demonstram que faziam parte da cultura daquela escola um ensino totalmente tradicional, conforme depoimento mencionado anteriormente. D. Ismarina foi também professora de “Teresina”, caracterizada por ela

como uma professora clássica, que passava aquele conhecimento que tinha mais afinidade com ela como da Leitura, da História, da Geografia. Não com o nome Geografia, sabe disso em decorrência dos conhecimentos que fora construindo ao longo da sua formação, até porque atualmente é geógrafa, sabendo assim identificar que aqueles conhecimentos repassados pela professora estavam ligados à Geografia. Porém, essa professora ministrava um ensino tradicional. Lembra-se que a diretora da Escola Modelo, à época, era Dona Elza Marques. No entanto, lembra-se também de que, quando estava cursando o 5º Ano, começaram a chegar umas professoras novas, outras estavam aposentadas.

[...] e chegaram umas professoras novas como a Mundoca lá de Timon, tinha outra, Elza, que é uma das professoras influentes na Secretaria de Educação. Comecei a notar que a escola estava diferente. As professoras velhas já não estavam indo todo dia, não sei se elas estavam de licença, sei que chegaram umas quatro pessoas novas e começaram a promover festas, assim dentro da escola, aniversário das professoras, das zeladoras. Então começou a ter uma coisa diferente que necessariamente não era pedagógica, mas estava no âmbito da escola. Isso já pertinho de eu sair [...] (TERESINA, 2018, p. 1).

As memórias de “Teresina” e de Carlos Augusto de Figueiredo Monteiro, anteriormente apresentadas, nos revelam as suas experiências como alunos da Escola Modelo. Estas memórias se transformam em conhecimento a partir do momento em que as lembranças das experiências vivenciadas naquela escola abrem sua “caixa preta”, possibilitando assim elucidar a sua cultura enquanto Escola Primária. A partir desse reconhecimento, é possível “[...] avaliar o papel que a escola desempenhou, em cada momento histórico, na própria experiência pessoal e na experiência dos demais” (ESCOLANO BENITO, 2017, p. 182).

Quanto à experiência da ex-normalista “Oeiras” como estagiária da Escola Modelo no final da década de 1950, é possível conhecermos como ocorria o aprendizado das Práticas de Ensino a partir do tirocínio que as futuras professoras da Escola Primária lá realizavam. Oeiras, enquanto estagiária na referida escola, recorda que:

Na Prática de Ensino quem acompanhava o tirocínio lá embaixo era a Mundoca e a professora Iracema Santos Rocha. Na Escola Modelo. A parte prática da Prática de Ensino era na Escola Modelo que era precedida da parte teórica. A gente dava aula na Escola Modelo, mas antes tinha um pouco de teoria. No tirocínio você percorria todas as séries. A gente chegava lá, a gente já tinha uma ficha, aí a professora titular da sala de aula lhe dava o assunto e dizia o que ela queria que você ensinasse para os meninos. Você levava para casa e preparava a aula e ia dar aula para ela. Era ela que avaliava. Não me lembro se deu alguma aula de Geografia. Lembro só de uma professora chata [...]. Quando a gente terminava ela riscava... as outras eram boazinhas, a mãe da professora Irlane, à época ela era professora da 6ª Série, nesse tempo tinha tido uma reforma e aí tinha 6ª Série. Uma professora excelente da Escola Modelo que era a Dona Darci, dona do Colégio Santa Helena. Eu aprendi mais a dar aula foi com ela no 2º Ano. Aí variavam os assuntos e a gente não sabe, a gente não passava a manhã toda na sala de aula não porque atrapalhava o andamento das aulas. Depois quando eu fui professora ali no “Abdias Neves” eu pensava: Meu Deus como aquelas meninas atrapalhavam a gente porque davam umas aulas tão desmanteladas

que os meninos desaprendiam mais do aprendiam e a gente tinha que dar tudo de novo. A mãe da Irlane, Dona Ismarina, foi professora lá também, à época. A Elza era do 1º aninho, Dona Darci do 2º Ano, a Dona Rosa Pedreira [...] não confiava na gente, ela mudava tudo o que a gente tinha feito (OEIRAS, 2018, p. 1).

Diante do relato dessa ex-normalista, podemos perceber que o tirocínio, prescrito por meio da legislação educacional a ser praticado na Escola Modelo, como atividade necessária ao aprendizado prático da docência, se constituía como desenvolvimento de práticas reais, destinadas a profissionalização dos alunos do 4º e 5º anos da Escola Normal.

Assim, como alunos da Escola Modelo, “Teresina” e Monteiro nos apresentam relatos de suas memórias que se constituem em conhecimentos relativos a essa instituição como Escola Primária. Monteiro revela uma Escola Modelo da década de 1930, na qual tivera a oportunidade de estudar com uma professora dedicada e afetuosa, ressaltando também a boa qualidade do ensino que era ministrado, em sua época, naquela “escola modelo”. Já para “Teresina”, no ano de 1949 e início da década de 1950, o ensino na Escola Modelo era totalmente tradicional, com alunos passivos e atividades estanques. São realidades ocorridas no mesmo espaço, mas em tempos diferentes; são aspectos diferentes, mas com algo em comum: esses dois alunos da Escola Modelo são filhos de professoras dessa escola, vivenciavam experiências como alunos e como filhos de professoras daquela escola. Quanto a “Oeiras”, ex-aluna da Escola Normal, as memórias relativas à Escola Modelo se constituem em conhecimentos que apresentam essa escola como uma instituição escolar na qual as normalistas desenvolviam atividades necessárias ao aprendizado prático da docência. Por meio das suas recordações apresenta detalhes de como era realizado o tirocínio nessa escola.

Com essas memórias, temos o conhecimento da *cultura empírica* da Escola Modelo por meio das práticas de ensino-aprendizagem, tanto no que se refere ao contexto do Ensino Primário quanto ao contexto de ensino-aprendizagem da docência das normalistas. Além disso, percebemos as permanências e as transformações que faziam parte do cotidiano daquela escola, da corporação de professores que se valeram dela, para desempenhar o seu ofício docente, bem como das formas peculiares de atividades que identificam essa escola pela função que lhe era atribuída: a função de “escola modelo”.

Ressalte-se que os conhecimentos aqui construídos, acerca das práticas educativas que se desenvolviam na Escola Modelo, dentro do recorte cronológico desta investigação, tiveram como alicerce a compreensão de que a valorização da experiência educativa “[...] desemboca na legitimação cultural da prática escolar e de todas as artes empíricas do fazer, que participam dos processos de formação originados nela e em seus entornos” (ESCOLANO BENITO, 2017, p. 109). Segundo o autor agora referenciado, essas ações, para além de sua função pragmática, são fontes de conhecimento e elementos úteis para desvendar uma cultura específica como a cultura escolar.

Como parte das práticas educativas que se desenvolviam na Escola Modelo, estava o ensino dos conteúdos de Geografia que as normalistas deveriam aprender a ensinar na Escola Primária por meio do

tirocínio naquela escola. Para tanto, nos valem dos registros dos conteúdos presentes nos Diários de Classe do tirocínio das alunas do 3º Ano da Escola Normal, praticado na Escola Modelo e no Grupo Escolar “Engenheiro Sampaio”, sob a regência da professora D. Ester Couto, entre os anos de 1947 a 1951.

O depoimento da ex-normalista “Oeiras” confirma o nome da professora que assinava os Diários de Classe da cadeira de Metodologia do Ensino Primário, à época, D. Diana Veloso, também diretora do Grupo escolar “Domingos Jorge Velho”, na década de 1950. Da mesma forma, acontece com o nome da professora da cadeira de Prática de Ensino, que era D. Ester Couto e, a partir de 1960, a professora D. Iracema dos Santos Rocha. Os conteúdos de Geografia que a professora de Prática de Ensino determinava para que fossem ensinados no tirocínio estavam registrados nos Diários de Classe, como é possível observar no Quadro 21.

Quadro 21 - Conteúdos de Geografia: tirocínio na Escola Modelo “Arthur Pedreira” - Teresina-PI (1947-1951)

CONTEÚDOS DE GEOGRAFIA: TIROCÍNIO NA ESCOLA MODELO “ARTHUR PEDREIRA” – TERESINA-PI		
TIROCÍNIO - 3º ANO		
Profª. Ester Couto		
1947	ESCOLA MODELO “ARTUR PEDREIRA”	
13 de outubro		
2º Ano	- Geografia: acidentes geográficos - Observação	
4º Ano	- Geografia e Ciências: observação	
5º Ano	- Geografia: Oceano Atlântico e Cordilheira dos Andes	
24 de outubro		
4º ano	- Geografia: Relevo da América do Sul - Brasil: sua localização	
1950	GRUPO ESCOLAR “ENGENHEIRO SAMPAIO”	
De 22 a 29 de setembro	Obs.: Anotações em papéis avulsos	
3º Ano Sem definição do dia	- Geografia: Formas de governo do Estado; Relação do governo do Estado com o governo do País	
1951	ESCOLA MODELO “ARTUR PEDREIRA”	
agosto		
2º Ano: 08-08	- Geografia: Estações do ano – Orientação	
setembro		
1º Ano B	12-09 -	Geografia: Inverno e Verão
	26-09 -	Geografia: Meio familiar – Indagar às crianças o nome completo, data e lugar onde nasceu
2º Ano	05-09-	Geografia: A capital do Estado do Piauí – seus melhoramentos
	26-09-	Geografia: Recursos naturais do Estado: animais, vegetais e minerais; a carnaúba e seu aproveitamento
3º Ano	12-09 -	- Geografia: Vias de comunicação e meios de transportes do Piauí e demais Estados do Brasil
	14-09 -	- Geografia: Formas da Terra e seus movimentos
4º Ano	25-09	- Geografia: Região Centro-Oeste

Fonte: Diários de Classe dos arquivos da Escola Normal “Antonino Freire”- Teresina-PI.

Como base na análise desses Diários de Classe, observando-se a relação de conteúdos de Geografia neles registrados, percebemos que tais conteúdos envolviam o estudo dos aspectos físico-naturais do Brasil, como o relevo, destacando-se o estudo dos acidentes geográficos, como o Oceano Atlântico e a Cordilheira dos Andes, o relevo da América do Sul e sua localização, as estações do ano, como o inverno e o verão – talvez como estudo dos fenômenos atmosféricos relativos aos aspectos climáticos; os aspectos políticos, sociais e econômicos do Brasil, como as formas de governo do País e do Estado, a relação do governo do Estado com o governo do País, recursos naturais do Estado: animais, vegetais e minerais; a carnaúba e seu aproveitamento, vias de comunicação e meios de transportes do Piauí e demais Estados do Brasil, a capital do Estado do Piauí e seus melhoramentos; além de conteúdos ligados à “orientação” que supomos tratar-se do “exercício de orientação”, conforme prescrito no Programa de Ensino Primário, adotado a partir de 1928, a partir do qual deveria se dar a explicação dos pontos cardeais e a relação destes ao estudo feito sobre os objetos, edifícios, ruas etc.

Embora nos Diários de Classe analisados esteja registrado apenas o estudo da Região Centro-Oeste, supomos que também tenham sido orientados no tirocínio o estudo das outras regiões brasileiras, apesar de o estudo deste aspecto da Geografia brasileira não estar prescrito nos Programas de Ensino adotados à época.

Observamos, também, o estudo do meio familiar, no qual se indagava à criança sobre o nome completo, a data e o lugar onde nasceu – possivelmente como forma de conhecimento relativo à localização espacial. Finalmente, pelo menos no período correspondente aos registros encontrados, 1947-1951, o estudo sobre as formas da Terra e seus movimentos – conteúdo que, segundo o Programa de Ensino, adotado naquele período, deveria ser ministrado no 4º Ano do Primário.

Os conteúdos de Geografia que supostamente deveriam ser ensinados pelas futuras professoras, estudantes da Escola Normal, nesse período de tirocínio, coincidem com os conteúdos selecionados a partir dos Programas de Ensino Primário. Chegamos a essa conclusão a partir da memória dos alunos e professores da Escola Primária do Piauí que investigamos, pois no período em que estudaram prevalecia um ensino de Geografia baseado no método positivista, numa perspectiva de educação tradicional. Ou seja, no ensino dos conteúdos da Geografia Escolar de base positivista, buscava-se o entendimento da realidade espacial “[...] pelo método analítico dedutivo-indutivo, ou seja, pela fragmentação, estaticidade e descrição das formas e aparências” (STRAFORINI, 2004, p. 62). Tratava-se, portanto, de um ensino que valorizava o conhecimento da extensão do mundo, fragmentando-o.

Segundo Straforini (2004), os conteúdos dessa Geografia, de caráter tradicional, eram tratados de forma superficial, apresentados fragmentados e sem qualquer relação com a realidade. As atividades desenvolvidas no contexto da sala de aula eram de caráter mecânico e mnemônico. Quer dizer, no ensino de Geografia havia a preocupação primordial com a memorização por meio das repetições e reprodução das informações, não oportunizando a compreensão dos fenômenos estudados. Faltava a esse ensino abordagens dos conteúdos que valorizassem uma atitude crítica e a capacidade de estabelecer relações entre os fenômenos geográficos estudados. Pensamento que nos leva a compreender a forma tradicional

de ensinar Geografia na Escola Primária, visto que, se dentre os geógrafos de profissão essa Geografia se mantinha tradicional, a Geografia dos professores formadores de professores não poderia ser diferente.

Além do mais, conforme concluímos, não se concretizava no ensino de Geografia, na Escola Primária piauiense, nem na formação de professores da Escola Normal, a finalidade que era atribuída a essa matéria escolar, segundo estudiosos da Geografia Escolar. Finalidade ligada a uma função ideológica claramente definida que visava a formação do espírito patriótico e nacionalista na educação dos pequenos estudantes. Formação desejada por uma série de movimentos intelectuais, no final do século XIX, que passara a compor o debate acerca do papel da educação na formação da Nação brasileira, permanecendo na primeira metade do século XX. “Nesse contexto, a escola e, mais especificamente, o ensino de Geografia e História tornam-se essenciais à difusão das ideias patrióticas” (ALBUQUERQUE, 2011, p. 18).

Tal conclusão se deve ao fato de não termos conseguido visualizar, nem nas prescrições teórico-metodológicas presentes nos Programas de Ensino analisados, nem nos relatos da história oral, tampouco nas preocupações ligadas ao método de ensino tradicional de Geografia, tentativas de efetivar essa finalidade a partir especificamente do ensino de Geografia. Isto porque, com base em evidências da pesquisa, a maneira como os conteúdos dessa matéria escolar eram aprendidos e ensinados não permitia o estudo de aspectos críticos e relacionais da realidade espacial com as condições socioeconômicas, culturais e históricas da realidade social. O estudo de Geografia com finalidades patrióticas deveria evitar a simples memorização de nomenclaturas de cidades e acidentes geográficos estrangeiros, a simples descrição, as repetições e a reprodução das informações, não oportunizando a compreensão dos fenômenos estudados.

Esse estudo poderia abrir espaços para abordagens que permitiriam analisar aspectos naturais, sociais e políticos da realidade brasileira que demonstrassem as riquezas naturais, culturais e econômicas da Nação, como valores a serem cultivados e valorizados a partir de atividades reflexivas que levassem à formação da identidade patriótica, conforme desejavam os geógrafos daquele período, a exemplo de Delgado de Carvalho. Essa finalidade era atribuída, mais explicitamente, à Escola Primária como um todo, mas principalmente por meio da História Pátria e dos livros de leitura que eram utilizados como livro didático.

Importa salientar que a abordagem tradicional de ensinar e aprender Geografia no período que estudamos faz parte de um contexto histórico que escolhemos para explicar uma determinada realidade: o ensino prescrito e praticado para a aprendizagem da Geografia no Ensino Primário do Piauí. A discussão aqui realizada visa demonstrar o ponto de vista dos intelectuais, à época, a respeito dessa abordagem tradicionalista que, no final do século XIX, já era contestada, a exemplo das ideias de José Veríssimo (1985), com as quais abrimos esta seção, por meio de uma análise crítica, feita por este intelectual em 1890, acerca da Geografia ensinada no Brasil no final do referido século.

Três décadas depois, conforme discutimos anteriormente, em “Methodologia do Ensino Geographico”, Delgado de Carvalho aponta questões muito próximas àquelas percorridas por José Veríssimo em 1890. São discussões que evidenciam a historicidade de um pensamento ligado às tentativas, do passado ao presente, posto que o problema ainda permanece, que levam ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizem uma Geografia para compreender o mundo, a partir da educação primária.¹⁴⁵

Entretanto, tendo em vista que a discussão que envolve os intelectuais anteriormente referenciados faz referência a um momento de tentativa de ruptura com as metodologias de ensino de Geografia empregadas à época, compreendemos como Albuquerque (2011, p. 18), ao nos lembrar de que naquele momento:

[...] não existia formação superior destinada a professores de Geografia que, portanto, as metodologias resultavam da ação de “professores leigos” de sua prática e da perpetuação do que já existia. Quando novas ideias, como as mencionadas, eram introduzidas no debate, nem sempre atingiam os professores, pois estes estavam distanciados de tais preocupações, e, em geral, eram (e continuam sendo) obrigados a seguir o que a sociedade de cada época, em especial pais e superiores hierárquicos, estabeleciam como o melhor método/conteúdo de ensino.

Diante da realidade que aqui discutimos, voltamos mais uma vez a confirmar a assertiva de Chervel (1990), quanto à nossa pesquisa, de que a produção da Geografia, como matéria escolar do Ensino Primário e do Curso Normal de Teresina, se constituiu como produto das respectivas culturas escolares de cada uma dessas escolas. Dessa forma, professores e alunos foram os verdadeiros produtores dessa Geografia, posto que foram eles que colocaram em prática as *finalidades reais* deste ensino nessas escolas.

E, nesse contexto, não poderíamos deixar de considerar a utilização do livro didático, instrumento produzido especificamente para ser utilizado na escola com fins didáticos, como suporte material de ensino-aprendizagem dos professores e alunos da Escola Normal. Portanto, discutimos, no tópico seguinte, a utilização do livro didático na Escola Normal de Teresina, como instrumento de ensino-aprendizagem de Geografia e das metodologias de ensino para ensinar essa matéria na Escola Primária piauiense.

¹⁴⁵ Diante de uma nova realidade forjada pelas transformações mundiais, os geógrafos chegaram à conclusão de que, tendo como referencial teórico-metodológico o Positivismo, não se conseguiria acompanhar as transformações do mundo, visto que isso exigia uma visão global do mundo. Assim, a Geografia procurou dar ênfase ao pensamento espacial e ao raciocínio geográfico, tornando essa matéria escolar importante para entender o mundo, a vida e o cotidiano, uma forma de perceber e analisar criticamente a realidade (CALLAI, 2005; STRAFORINI, 2004; BRASIL, 2018).

4.4 O livro didático na Escola Normal - suporte material no aprendizado da Geografia e do seu ensino na Escola Primária

No ensino de Geografia, segundo Delgado de Carvalho (1938), o Programa de Ensino representa o caminho a percorrer, e o compêndio é o guia que indica e explica esse caminho, porém não dispensa nem o atlas nem a palavra do mestre. Em relação ao “compêndio”, melhor dizendo, ao livro didático, vimos, em item anterior deste trabalho, que este suporte material de ensino-aprendizagem, ainda que limitado, era, segundo “Teresina”, ex-aluna da Escola Modelo, o definidor dos estudos a serem realizados à época em que estudara na Escola Modelo.

O Programa de Ensino das professoras primárias era o livro de leitura. Essa aluna aprendia Geografia na Escola Modelo por meio do livro “Meu Tesouro”. No entanto, para o estudo de Geografia na Escola Normal, os livros indicados por meio do Decreto n. 1.358, de 02/03/1932 eram os livros “Geografia do Brasil” (1ª e 2ª partes) de Delgado de Carvalho, e o livro “Geografia Secundária” do autor Carlos Novaes que aparece nesse decreto como “Curso Superior de Geografia”.¹⁴⁶ Ambos destinados ao estudo de Geografia no nível secundário. Entretanto, segundo “Oeiras”, normalista no final da década de 1950, não se estudava Geografia em livros na Escola Normal, uma vez que, naquele período, não havia no Curso Normal a cadeira de Geografia, apenas no Ginásio e no Curso Preparatório dessa escola. Também não encontramos indícios de usos dos livros indicados para serem adotados no Curso Normal, por meio do Decreto de 1932, anteriormente referenciado.

Contudo, ao considerar o livro didático como suporte material de aprendizagem, entendemos que esse instrumento pedagógico, se não adotado, era certamente utilizado pelos docentes para planejarem sua ação didática, da mesma forma como Delgado de Carvalho acentua no início desta seção. A análise dos livros didáticos, que por ventura tenham sido utilizados pelos professores da Escola Normal de Teresina como referencial para elaborarem seus Programas de Ensino e prepararem suas aulas de Geografia, nos pareceu útil para esclarecer uma amostra dos conteúdos estudados e das metodologias que deveriam ser empregadas no ensino dessa matéria escolar e na formação dos professores para a Escola Primária.

¹⁴⁶ O título do livro que supomos ser o livro “Geographia Secundária”, cuja autoria é de Carlos Augusto Valente de Novaes, aparece na indicação do Decreto n. 1.358 de 02/03/1932 como “Curso Superior de Geografia”. No entanto, não localizamos nenhuma obra com esse nome nem com o nome do autor que é referenciado como “Carlos Novais”. Porém há referência a Carlos de Novaes como autor de livro didático de Geografia para a Escola Secundária, como a Escola Normal e os Liceus, com o título “Geographia Secundária”. É possível que a referência ao livro com o título “Curso Superior de Geografia” seja a mesma para o livro “Geografia Secundária”. Além do mais, na página desse livro anterior à página de rosto há uma propagação das obras do autor, dentre elas este livro também denominado de “Geografia Secundária ou Superior”. Carlos Augusto Valente de Novaes, paraense, dedicou-se à docência e escreveu vários livros didáticos de Geografia, conforme podemos observar no anúncio de obras do autor na 13. ed. de seu livro “Geographia Secundária” (1931). Este autor iniciou sua carreira docente em Belém do Pará, sendo professor “lente por concurso” do antigo “Gymnasio Paes de Carvalho”. Posteriormente, transferiu-se para a Capital Federal - Rio de Janeiro, onde atuou como lente de Corographia do Brasil no Curso Anexo à Faculdade Livre de Direito do Rio de Janeiro e professor livre de Geografia e Corographia da Escola Normal do Distrito Federal (ANGELO; ALBUQUERQUE, 2014, p. 105).

Assim, a importância da análise do livro didático como suporte do ensino-aprendizagem encontra justificativa por se tratar de um recurso pedagógico significativo para a prática docente. Isto porque, ao lado de outras fontes materiais, são recursos utilizados pelos docentes formadores de professores para ensinarem os conteúdos das diversas disciplinas do Curso Primário, bem como o ensino-aprendizagem dos conteúdos e das metodologias de ensino que essas futuras professoras deveriam aprender para atuarem na Escola Primária, especialmente os conteúdos e metodologias do ensino de Geografia.

O livro didático é, segundo Munakata (2016, p. 123), “[...] o portador dos saberes escolares, um dos componentes explícitos da cultura escolar”. De modo geral, como anteriormente discutido, “[...] é a transcrição do que era ensinado, ou que deveria ser ensinado, em cada momento da história da escolarização”. Em relação a isso, os livros didáticos que provavelmente tenham sido utilizados na Escola Normal sejam como adoção para os estudos a serem realizados sejam apenas como indicação para esse estudo, nos trazem indícios dos conteúdos e metodologias mobilizados para ensinar Geografia e para ensinar a ensinar Geografia no Ensino Primário.

Não tivemos acesso a fontes nem a indícios no que se refere ao uso de livros didáticos de Geografia, na formação docente, a partir da Escola Normal, no período de 1927 a 1932. Porém, é possível termos ideia da Geografia que era ensinada nessa escola entre esses anos, por meio dos intelectuais que discutiam, ou mesmo escreviam livros didáticos para o ensino de Geografia, à época, em nível Secundário, a exemplo de Delgado de Carvalho (1925), Dr. Carlos de Novaes (1931), Renato Jardim (1927) Aroldo de Azevedo (1942), Fernando Raja Gabaglia (1925), dentre outros.

Consta no Livro de Atas da Congregação da Escola Normal de Teresina, como pauta de reunião ocorrida no dia 21 de março de 1931, a aprovação dos livros de ensino, os quais se achavam na escola todos enfileirados para serem examinados. Tais livros foram aprovados por todos os membros da Congregação. Percebemos, dessa forma, que a referida pauta representa um indício de que os livros eram utilizados pelos professores, pois eles eram colocados sob apreciação e aprovação dos membros daquela Congregação, embora não traga informações sobre quais livros foram aprovados e, provavelmente, utilizados.

Em relação à mencionada reunião, encontra-se no Diário Oficial do Estado do Piauí, correspondente ao dia 20 de março de 1931, publicação convocando a Congregação da Escola Normal para marcar horário das aulas, escolher os compêndios e livros que deveriam ser adotados e aprovados, bem como a aprovação dos Programas de Ensino. No dia 21 de março daquele mesmo ano, nova publicação divulgava que, em sessão da Congregação dos Lentes e Professores da Escola Normal, foram aprovados os Programas de Ensino e o horário das aulas para aquele ano letivo. Porém, não menciona como resultado da referida reunião, os livros e compêndios que devem ter sido escolhidos para serem adotados, conforme consta na primeira publicação de convocação para esta reunião. Da mesma forma, não fornece pista dos Programas de Ensino aprovados.

Entretanto, havia também publicado, pela Diretoria da Instrução Pública, no dia 20 de março de 1931, naquele mesmo volume do Diário Oficial, um edital de concorrência para o fornecimento de material escolar, como o fornecimento de alguns livros, a exemplo daqueles que já foram referenciados pelos historiadores da educação piauiense, anteriormente citados, e pelos sujeitos participantes desta pesquisa. Dentre eles, solicitava-se o fornecimento dos livros: *Meu Livro*, *Corações de Criança*, *Minha Pátria*, *Série de Erasmo Braga*, *Contos Pátrios*, *Histórias da Nossa Terra*, *Análise Lógica*, *Curso Primário por José Scaramelli*, *Geographia Atlas*, *Geometria por Tito Cardoso de Oliveira*, *Arithematicas Elementares por Antonio Trajano*, *Grammatica Portuguesa, por V. Vieira. e Sciencias Phisicas e Naturaes*. Coincidência ou não, não podemos afirmar que estes livros seriam aqueles analisados na referida reunião da Congregação da Escola Normal, visto que não encontramos nenhuma evidência que demonstrasse a relação entre essas informações.

Enfim, entendendo-se o livro didático como a transcrição do que era ensinado, ou do que deveria ser ensinado na escola, conforme assevera Munakata (2016), a partir da análise dos livros indicados para serem adotados na Escola Normal, podemos ter noção da Geografia ensinada nesta escola. Até porque, ainda que o livro didático não seja usado pelo aluno, é pelo livro que o professor ensina e, portanto, é também pelo livro que o aluno aprende (PROENÇA, 1928). Assim entendendo, realizamos uma breve apresentação das obras didáticas, que possivelmente tenham sido utilizadas nas Escolas Normais de Teresina e de Parnaíba, como fontes importantes para entendermos o ensino de Geografia e o ensino desta matéria escolar no Curso Normal no contexto histórico investigado.

4.4.1 O livro didático e o aprendizado de Geografia na Escola Normal

Como já mencionamos, os livros indicados para serem adotados na Escola Normal, a partir do Decreto de 1932, eram os livros “Geografia do Brasil” de Delgado de Carvalho, cuja primeira edição data de 1913, e o livro “Geografia Secundária” de autoria de Carlos Novaes, com 13ª edição publicada em 1931. Contudo, sabendo que as primeiras edições dos dois livros datam da década de 1920 e permaneciam como referência ainda em 1932, é possível tomá-los como indícios do ensino de Geografia em anos anteriores a este último ano no Curso Normal.

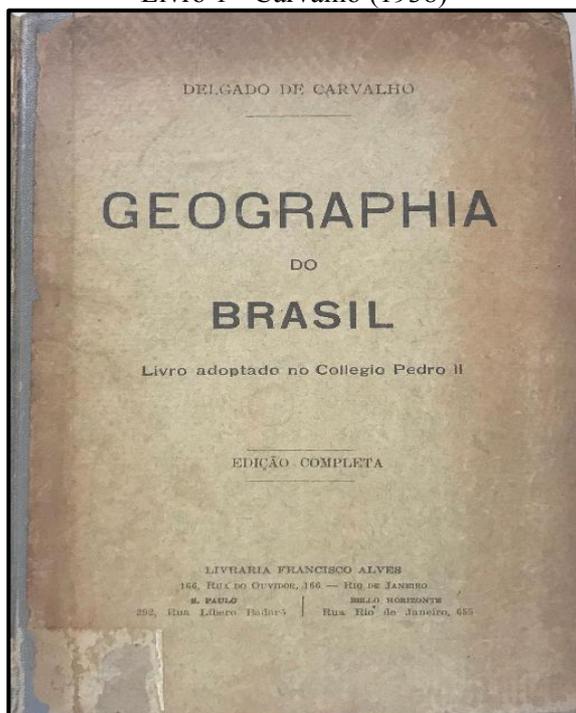
Os livros “Geografia do Brasil” de Delgado de Carvalho e o livro “Geografia Secundária” de Carlos Novaes foram indicados para serem adotados na Escola Normal Oficial por meio do Programa de Ensino instituído pelo Decreto de 1932, anteriormente citado. As capas dos dois livros estão representadas nas Figuras 29 e 30, a seguir.

De acordo com Angelo e Albuquerque (2014, p. 108) Carlos de Novaes, autor do livro “Geografia Secundária”, “[...] iniciou sua carreira docente em Belém do Pará, sendo professor “lente por concurso” do antigo “Gymnasio Paes de Carvalho”. Posteriormente, transferiu-se para a Capital Federal - Rio de Janeiro [...], levou para o contexto da capital sua experiência local, sendo que depois a sua obra adquiriu “[...] um aspecto nacional, a partir das relações estabelecidas no Rio de Janeiro, em

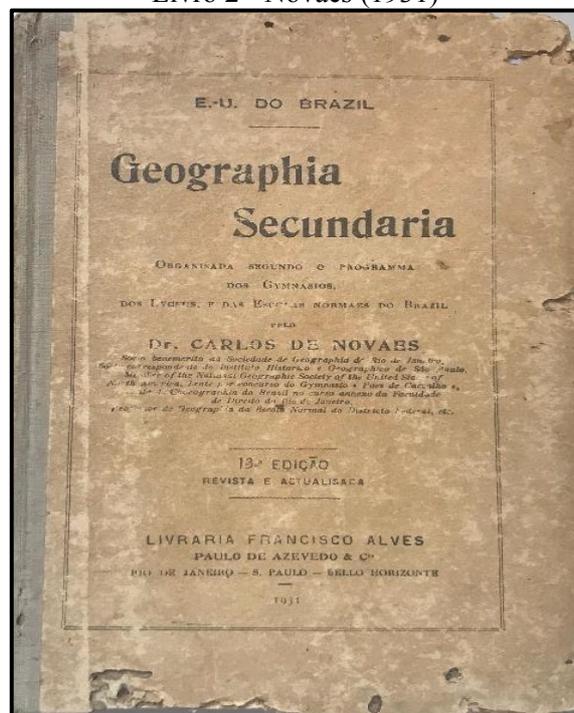
especial, com a Editora Francisco Alves. Neste período, Carlos Novaes passou a publicar outros trabalhos e a ganhar destaque como autor de LD [...]”.

Figuras 29 e 30 - Livros didáticos de Geografia utilizados na Escola Normal de Teresina - 1932

Livro 1 - Carvalho (1938)



Livro 2 - Novaes (1931)



Fonte: Acervo da autora.

Observando-se na página anterior à folha de rosto do referido livro, percebemos que as obras desse autor foram premiadas com medalhas de ouro na Exposição Nacional de 1908. Assim, “[...] com tamanha visibilidade, suas obras foram adotadas não só no Pará, como também em várias Províncias/Estados do País, graças ao fato de terem sido editadas pela Livraria Francisco Alves, do Rio de Janeiro, para onde o autor se transferiu e passou a viver [...]” (ANGELO; ALBUQUERQUE, 2014, p. 108). Daí, talvez, a razão de também ter sido indicado para o estudo de Geografia na Escola Normal de Teresina.

Como é possível observar na Figura 30, livro 2, o livro de Novaes (1931) apresenta na sua capa a mesma configuração da folha de rosto, detalhando o título do livro, o autor e suas referências curriculares, a data e a livraria encarregada pela publicação e distribuição do livro, visto que a obra fora impressa em Paris-França, informação presente na última página do livro. Trata-se de um livro organizado segundo o Programa dos Ginásios, dos Liceus e das Escolas Normais do Brasil. O livro possui 547 páginas divididas em duas grandes áreas: a primeira diz respeito às Noções Gerais de Geografia e a segunda à Geografia Particular.

Por sua vez, a área dedicada às Noções Gerais da Geografia está dividida em *três partes*, iniciando pela própria ideia de noções gerais de Geografia na *primeira parte* que se encontra dividida em *treze capítulos*. Estes capítulos apresentam os seguintes estudos: *A Geografia e suas divisões*; *O*

Estudo do Planeta Terra, sua forma, posição, movimentos, dimensões, além do estudo dos outros astros que fazem parte do Universo; *O estudo da Terra*, destacando-se os círculos da esfera terrestre; *A Atmosfera e os Meteoros*; *Os Pontos Cardeais*; *Os Movimentos da Terra* que estabelecem as desigualdades do dia e da noite e a formação das estações do ano; *As Zonas Climáticas e os Climas da Terra*; *As Coordenadas Geográficas*: latitude e longitude geográficas como medidas itinerárias e de superfície; *O Estudo Da Carta Geográfica*, destacando-se o Globo Terrestre, o Mapa Múndi e os planisférios, as projeções cartográficas e a escala. Além desses o estudo das partes líquida e sólida da Terra. Finalmente, os *três últimos capítulos* tratam especificamente do *Estudo dos Continentes, dos Oceanos e Mares da Terra* (Mundo).

A *segunda parte* das Noções Gerais de Geografia apresenta *cinco capítulos*, cada um tratando especificamente da Geografia Física de cada continente da Terra: América, Europa, Ásia, África e Oceania. A *terceira parte* dessa grande área traz estudos sobre a Geografia Política divididos em *três capítulos*: o *primeiro* destaca o estudo das formas sociais, evidenciando-se os Estados e as formas de governo; o *segundo* trata dos grupos étnicos, destacando-se as línguas e religiões e o *terceiro* apresentando as definições da Geografia econômica.

Por fim, a *segunda grande área*: a Geografia Particular, como sendo uma continuidade da Geografia Política, visto que os capítulos são apresentados numerados, a partir do final da numeração apresentada naquela sessão; ou seja, esta última inicia com os capítulos I, II e III e a Geografia Particular inicia a partir do capítulo IV, estendendo-se até o capítulo VIII. Assim, o *primeiro capítulo* desta sessão, *capítulo IV*, apresenta um estudo geral do continente americano: América do Sul, América Central e América do Norte, destacando cada uma dessas Américas com os seus respectivos países e seus aspectos geográficos, como localização, aspectos físicos, parte política e econômica, dentre outros aspectos característicos de cada país. Os *capítulos V, VI e VII* trazem a mesma abordagem da Geografia física, política e econômica das Américas, ao destacar o estudo dos países dos outros continentes: Europa, Ásia, África e Oceania.

O livro é ilustrado com imagens que representam figuras esquemáticas, mapas e fotografias referentes aos conteúdos estudados, porém não apresenta exercícios, os quais poderiam sugerir as metodologias aplicadas ao ensino de Geografia a partir de seu uso. O que poderia esclarecer esse aspecto tendo em vista que concordamos com Ferreira (2012, p. 12) ao ressaltar que os “[...] exercícios, sejam nos livros didáticos ou elaborados pelos professores, são trabalhados a partir de finalidades e objetivos de aprendizagem, com base em uma metodologia de ensino determinada”.

Trata-se de uma obra enciclopédica com abordagem dos conteúdos de forma descritiva acerca dos acidentes geográficos, altura de picos e montanhas, altitude de planaltos e planícies, extensão de rios, seus volumes de água, graus de temperatura máxima e mínima de diferentes locais da Terra, dentre outros conteúdos, induzindo, certamente, à prática da memorização como aprendizagem, já que não proporciona o estabelecimento de relações entre os fenômenos geográficos nem valoriza o fator humano na abordagem dos conteúdos como preconiza Delgado de Carvalho (1925).

Diante de uma obra enciclopédica como essa, para os estudos de Geografia na Escola Normal, deveriam ser úteis apenas aqueles conteúdos relacionados ao atendimento das necessidades a que devem obedecer um Programa de Geografia numa escola como essa, assim como preconiza o geógrafo anteriormente referenciado (CARVALHO, 1925). Isto é, deveriam ser úteis apenas os conteúdos que proporcionassem aos futuros professores primários, de forma mais concisa, uma visão geral do que seja a Geografia secundária e, como aperfeiçoamento individual, dotar os alunos de alguns conhecimentos científicos sobre essa matéria, não para ensinarem essa Geografia às crianças, mas para cultura própria do mestre, para que tivessem bases adequadas da ciência geográfica. Até porque, segundo esse estudioso, não deve ser objetivo da Escola Normal formar geógrafos. Vale ressaltar que somente as fontes que revelassem o uso efetivo do referido livro didático poderiam nos trazer evidências reais do ensino de Geografia a partir dele nessa escola.

O outro livro didático indicado para o ensino de Geografia na Escola Normal Oficial era o livro “Geografia do Brasil” de Delgado de Carvalho, cuja primeira edição data de 1913, como demonstrado na Figura 29 anteriormente apresentada. Da mesma forma que o livro de Novaes (1931), este livro apresenta na sua capa a mesma feição da folha de rosto com informações sobre o autor, o título, a edição (9ª), a referência como livro adotado no Colégio Pedro II, o nome da Livraria Francisco Alves, editora do livro, com os seus endereços e o ano de publicação deste exemplar, 1938. Na página anterior à folha de rosto são anunciadas várias obras do autor e na contracapa há referências a obras de Geografia de vários outros autores de livros de Geografia que fazem parte do catálogo daquela livraria, dentre eles dois livros de Novaes, um deles aquele anteriormente citado na sua primeira edição.

O livro “Geografia do Brasil” é, segundo Delgado de Carvalho, em nota da 4ª edição (1928), uma obra formada pela primeira vez em um único volume, no qual os conteúdos da Geografia do Brasil estão divididos em *duas partes*. A *primeira* é delimitada pelo autor como “Parte Geral”, apresentando-se com quarenta lições, sobre aspectos da Geografia brasileira, distribuídas em dez sessões ou capítulos assim apresentados: *I - Situação geográfica; II - Fronteiras terrestres; III - Relevo; IV - Litoral; V - Clima; VI - Hydrographia; VII - Recursos naturais; VIII - População; IX - Os Estados; X - Economoa nacional*. A *segunda parte* faz referência à “Parte Regional”, também se apresentando com quarenta lições. Destaca-se na Introdução o estudo das regiões naturais do Brasil - a divisão regional do País - as bases geográficas racionais desta divisão e a distribuição dos Estados de cada região. Esta parte está dividida em cinco sessões cada uma delas sendo dedicada ao estudo da *descrição geral e especial* das cinco regiões brasileiras: *I - Brasil Septentrional; II Brasil Norte-Oriental; III - Brasil Oriental; IV - Brasil Meridional e V - Brasil Central*.

Por meio deste estudo, realiza-se a descrição geral das regiões, destacando-se a posição, a superfície, as feições fisiográficas, clima e hidrografia, flora e fauna, as cidades principais e outros aspectos característicos de cada região. Ou seja, há um estudo minucioso da Geografia do Brasil por meio das referidas características fisiográficas de suas diferentes regiões naturais. Segundo Albuquerque (2011, p. 19-20) Delgado de Carvalho introduz nesse livro:

[...] o conceito de região natural, buscando superar os estudos isolados por Estados, como era comum aos compêndios à época. Assim, o autor sugere que devemos estudar o rio São Francisco e outros rios brasileiros em vez de adentrarmos pela nomenclatura da hidrografia europeia. Além disso, o aluno deveria ser estimulado a compreender os processos (naturais/sociais), e não a memorizar nomenclaturas. Visando uma abordagem regional para o Brasil, propôs uma regionalização do País baseada nos aspectos naturais, de modo que superasse a abordagem encontrada nos livros didáticos, em geral fundamentada na divisão dos Estados.

Conforme essa autora, a partir dessa proposta de estudo, pensada por Delgado de Carvalho como ruptura teórico-metodológica, por meio da referida obra, têm-se aí “[...] dois enfoques que passaram a constituir os debates nacionais; primeiramente os referenciais científicos modernos para a ciência da Geografia e, mais para o final dos anos de 1920, o enfoque escolanovista para a educação”. Essas proposições do autor indicam sua preocupação em se ter “[...] como base científica uma nova seleção e abordagem para os conteúdos da disciplina e, por outro lado, passa a advogar os preceitos pedagógicos escolanovistas, em que o enfoque de processo de ensino/aprendizagem centra-se no aluno”.

Segundo Oliveira (2010, p. 96), é possível notar um forte ideal de educação nacionalista em Delgado de Carvalho, ao se basear, “[...] pedagogicamente, nos ideais da Educação Nova, já em processo de discussão na Europa e nos Estados Unidos e partindo dos princípios de região natural¹⁴⁷ para explicar os fenômenos que se processavam no espaço [...]”. Assim, de acordo com Vlach (1988, p. 107), a importância que esse autor conferiu ao ensino de Geografia está ligada à ideologia do nacionalismo patriótico e, significativamente, à ciência geográfica que “[...] deveria fornecer-lhes os instrumentos lógicos como o fim de atingir um ‘patriotismo verdadeiro, esclarecido e inteligente’; daí o seu propósito de edificação da Geografia moderna, isto é, lógica, científica no Brasil”.

No que compete à obra “Geografia do Brasil”, que agora analisamos, segundo Oliveira Lima,¹⁴⁸ historiador que prefaciou a primeira edição deste livro, Delgado de Carvalho, ao partir do princípio racional de que as divisões da Geografia só devem ser procuradas na própria Geografia, baseia a descrição do Brasil nas regiões naturais desse país. Dessa forma, deduz-se que não devem ser desprezadas as ligações naturais, além de que os “[...] os fatos geográficos se esclarecem segundo a ordem em que se acham agrupados”. Para os padrões da época, de acordo com a descrição do historiador supracitado, “a obra é enriquecida por numerosos mapas, gráficos e diagramas que ajudam a fácil assimilação a que faz jus sua perfeita distribuição”. Assim, acompanhando a própria descrição de

¹⁴⁷ Região natural é uma área geográfica, mais ou menos precisa, que a observação permite criar com a superposição de mapas, figurando influências fisiográficas diferentes: relevo, hidrografia, clima, vegetação; forma-se assim uma imagem composta, uma síntese esboçada que vai servir de cenário à ação do homem (CARVALHO, 1925, p. 92-92).

¹⁴⁸ Oliveira Lima (Manuel de Oliveira Lima) foi um dos mais notáveis historiadores brasileiros, nasceu na capital de Pernambuco em 25 de dezembro de 1867, e faleceu em Washington (Estados Unidos da América), em 24 de março de 1928. Membro fundador da Academia Brasileira de Letras, foi educado em Lisboa desde a mocidade. Frequentou a Faculdade de Letras de Lisboa e estudou no Colégio Lazarista o Curso de Humanidades. Oliveira Lima aproveitou sua permanência na antiga metrópole para dedicar-se a profundas pesquisas de caráter histórico. Disponível em: <http://www.academia.org.br/academicos/oliveira-lima/biografia>. Acesso em: 22 jun. 2019.

Oliveira Lima, apresentamos os conteúdos que deveriam ser estudados a partir do livro “Geografia do Brasil” de Delgado de Carvalho, indicado para o estudo de Geografia na Escola Normal de Teresina:

Começando naturalmente pela geographia física mencionam-se os limites, descrevem-se o aspecto geológico [...] depois o relevo orographico, o Atlantico e as costas, com as correntes oceânicas, os systemas hydrographicos, a climatologia, o regimen dos ventos, a flora e a fauna.

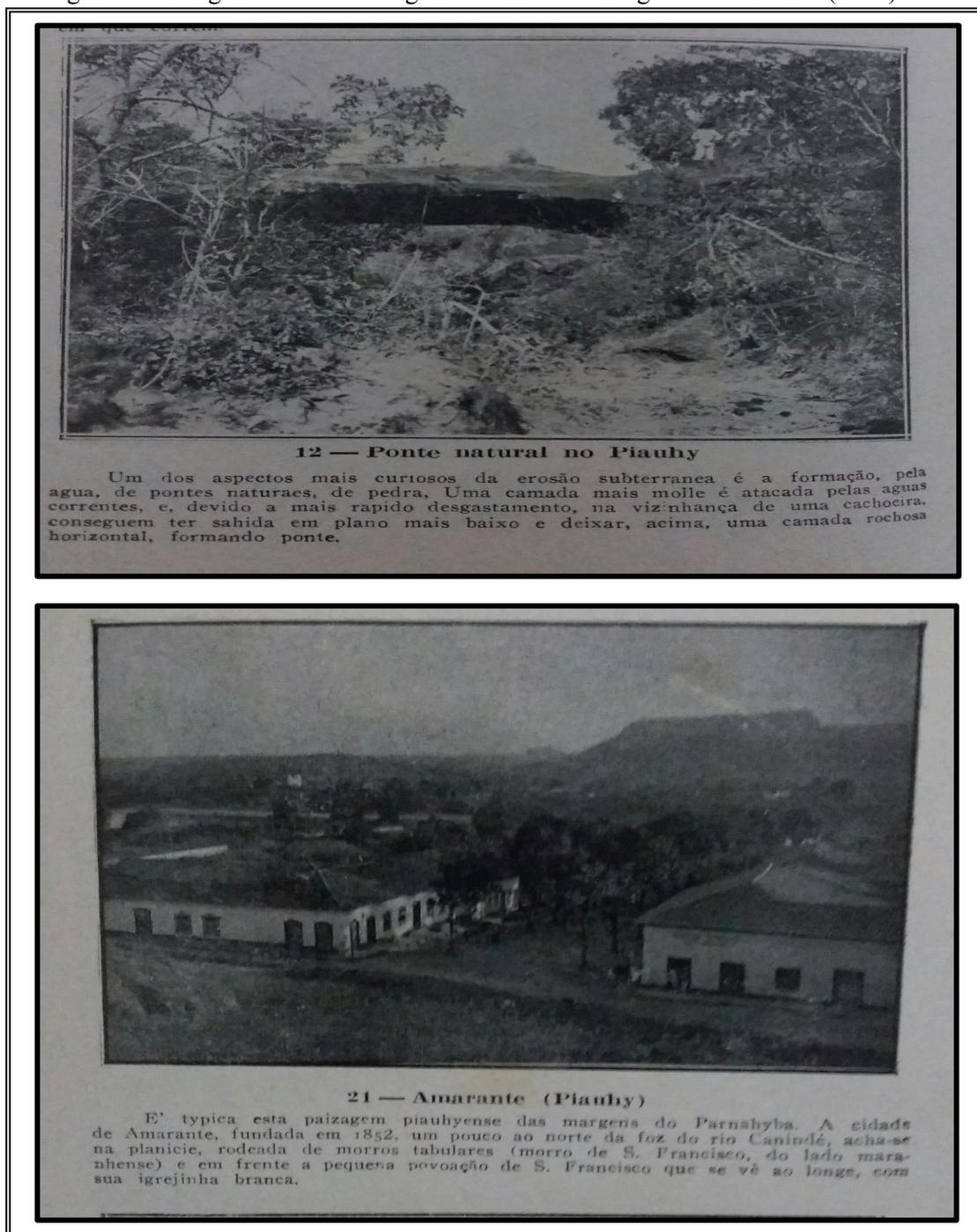
Passando á geographia econômica, estabelecem-se as condições geraes de produção, sobretudo as propriedade agrícolas das terras, antes de se detalharem a agricultura e a criação nos seus ensaios, desenvolvimento, processos e resultados, a indústria tanto extractiva como fabril, a mineração, e o aparelhamento econômico, a saber, as estradas e os transportes terrestres, fluviais e marítimos, os portos, os correios e telégrafos, concluindo esta divisão por um quadro das finanças e outro do comércio. Os pormenores ahi são abundantíssimos [...] Não menos claro é o quadro de movimento mercantil de importação e exportação.

Sob a epígrafe de geografia social [...] a formação política do paiz; [...] dando conta dos movimentos da população e dos centros de povoamento, cuja ligação constitue a historia da colonização brasileira [...]; finalmente enumera os elementos da formação social.

Não ficaria completa esta parte si se não ocupasse particularmente immigração estrangeira [...] (LIMA, 1913 apud CARVALHO 1938, p. 45).

Ao término do Prefácio, Oliveira Lima ressalta que essa obra de Delgado de Carvalho impõe-se à consideração dos estudiosos como o da orientação mais recente, à época, como o mais completo e mais proveitoso de quantos tratados, manuais ou mesmo compêndios de quantos se têm feito entre eles sobre a matéria, “[...] pela abundancia das fontes, pela segurança das informações, pela boa ordem das notas, pelo amor com que foi feito”. Há nas últimas páginas desta edição que examinamos (1938) trinta e duas páginas com várias fotografias em preto e branco, representando paisagens das diversas regiões do Brasil. Apresentamos duas dessas imagens com paisagens piauienses na Figura 31.

Figura 31 - Imagens do livro “Geografia do Brasil” - Delgado de Carvalho (1938)



Fonte: Carvalho (1938).

Abaixo das imagens há uma legenda descrevendo o que cada uma delas representa. Algumas são imagens aéreas de grandes áreas urbanas, como a cidade de São Paulo e do Rio de Janeiro, outras representam as áreas rurais dessas regiões. Inclusive, dentre todas as imagens, seis delas representam paisagens piauienses, assim apresentadas: 1 - uma região com as margens do rio Parnaíba próximo à Serra da Tabatinga no Sul do Piauí; 2 - a Lagoa de Parnaguá na formação do rio Gurgueia com o relevo circundante; 3 - um rio temporário afluente do rio Poti; 4 - uma ponte natural formada por rochas no Piauí; 5 - a topografia piauiense destacando o relevo da Chapada Grande entre o rio Canindé e o rio Poti;

6 - por fim, a imagem da cidade de Amarante às margens do rio Parnaíba, destacando-se a vista que rodeia essa cidade piauiense pelos morros tabulares da povoação de São Francisco do lado maranhense “[...] que se vê ao longe com sua igrejinha branca [...]” conforme descrição da legenda desta imagem.

Enfim, temos duas obras classificadas como livros didáticos indicados para o ensino de Geografia na Escola Normal de Teresina. Embora não tendo a certeza de que estes livros tenham sido adotados e utilizados nas Práticas de Ensino pelos professores do Curso Normal e do Curso Preparatório da Escola Normal, é possível que eles tenham sido consultados para que os professores selecionassem os conteúdos das cadeiras de Geografia que faziam parte da matriz curricular desses cursos e para planejarem suas aulas, ou então outros livros similares a estes.

Os livros didáticos até agora analisados estão ligados a um ensino que deveria fazer parte das cadeiras de Geografia correspondentes ao Primeiro e ao Segundo Ano do Curso Normal até a Reforma Educacional de 1947. A partir desse período, logo depois de finalizar a Era Vargas, quando a educação brasileira se encaminhava para a tentativa de superação de um modelo pedagógico tradicional, destacaram-se os livros de Geografia para o Ensino Primário e Secundário escritos por Aroldo de Azevedo - professor formado pelo Departamento de Geografia e História da USP e também docente dessa Instituição de Ensino Superior.

Não tivemos acesso a informações de que os livros desse autor tenham sido utilizados no ensino-aprendizagem de Geografia nas escolas piauienses, porém, consta no Diário Oficial do Piauí, publicado no dia 20 de novembro de 1946, um Boletim de informação sobre o número de consultas de estudantes a escritores brasileiros na Biblioteca Pública do Estado, no mês de outubro de 1946. Nesse boletim aparece em primeiro lugar, com oito consultas, o nome de Aroldo de Azevedo, bem acima da procura por Delgado de Carvalho que naquele mês havia sido consultado somente por dois estudantes ou professores.

Aroldo de Azevedo foi o principal autor de livros didáticos de Geografia do Brasil em um período no qual as finalidades atribuídas à esfera educacional estavam voltadas para a preocupação com a moral, com o civismo, com a valorização da autoimagem do brasileiro e, conseqüentemente, com a criação de uma identidade nacional. Ele publicou dezenas de livros de Geografia, dentre eles *Geografia para a Quarta Série Secundária (1937)*, *Geografia Física (1954)* *Geografia Regional; Geografia do Brasil (1952)*, *O mundo em que vivemos (1967)*, dentre outras publicações como livros de *Exame de Admissão*, publicados em parceria com outros autores.

Conforme Evangelista et al. (2010, p. 33) Aroldo de Azevedo “[...] procurou desenvolver em seus livros didáticos o enfoque geográfico, segundo o ponto de vista da Geografia Moderna, conquanto ainda com sérias limitações quanto à articulação dos temas tratados, em um formato programático que separava a terra, o homem e a economia”. Com isso, afastava-se a possibilidade de uma análise crítica dos processos socioespaciais que se desenvolviam no Brasil pela primazia dada ao quadro natural do País. Vlach (2004, p. 215) afirma que a construção teórica dos aspectos da Geografia construídos por Aroldo de Azevedo por meio dos seus livros didáticos:

[...] implantou um “modelo” de geografia que compartimentou a realidade sob o paradigma “a Terra e o homem”, que não incentivou discussões metodológicas, que ilidiu as classes sociais e os conflitos políticos, que mascaram a ideologia liberal, enfim, aquilo que mais tarde seria apontado como os traços característicos da geografia tradicional.

Não temos a indicação de alguma obra desse autor que por ventura tenha sido utilizada na Escola Normal de Teresina, apesar de termos indícios da procura de seus livros para consulta na Biblioteca Pública Estadual do Piauí, por isso não fizemos a análise de um dos seus exemplares. O que podemos concluir, por meio dos depoimentos concedidos pelos participantes desta pesquisa, os quais corroboram os discursos que faziam e fazem crítica ao ensino tradicional de Geografia à época, é que, apesar das tentativas de ruptura com essa prática de ensino, continuava-se, mesmo no final do período que investigamos, com um ensino de Geografia de base tradicional ao permanecerem nas escolas brasileiras e, particularmente nas escolas piauienses, os estudos puramente descritivos, enumerativos e mnemônicos dos aspectos da Geografia escolar.

4.4.2 O livro didático e o aprendizado do ensino de Geografia na Escola Primária

O ensino de Geografia por meio dos livros didáticos anteriormente discutidos diz respeito à Geografia Geral, estudada nos três primeiros anos da Escola Normal, a partir da matriz curricular implantada pela Reforma Educacional de 1933. Nos dois últimos anos deste curso, as normalistas estudavam as cadeiras de cunho pedagógico, por meio das quais aprendiam as metodologias e as práticas pedagógicas para o ensino na Escola Primária.

Já no período sob vigência do currículo implantado pela Reforma de 1947, a matéria Geografia foi suprimida e seu estudo passou a ser realizado por meio das cadeiras de “Metodologia do Ensino Primário” e “Prática de Ensino” conforme já analisamos. Os Quadros 1, 2 e 3, presentes no apêndice “F” deste trabalho, apresentam os registros dos conteúdos encontrados nos Diários de Classe das referidas cadeiras de ensino no período de 1948 a 1961.

Tais conteúdos estavam voltados para o ensino de Metodologia Geral, Metodologia Especial, Organização da Escola, da Pedagogia e da Didática, de orientações gerais, como o desenvolvimento de aulas modelos e observações que preparassem as futuras professoras para a atividade do tirocínio em que aprenderiam a prática de ensinar. Dentre as metodologias especiais estavam aquelas relacionadas ao “ensino de Geografia”. Em relação a esse estudo, não tivemos acesso a fontes, documentais nem orais que nos indicassem a adoção ou utilização de livros ou manuais para o referido ensino na Escola Normal. Nem mesmo como fonte de consulta pelas professoras primárias, em depoimento para esta pesquisa ou mesmo como participantes de outros trabalhos que investigam a história da Escola Primária no Estado

do Piauí. Entretanto, temos como indício o livro *Prática de Ensino* do autor Afro do Amaral Fontoura¹⁴⁹ localizado na Biblioteca da Escola Normal de Parnaíba.

Além do livro de Amaral Fontoura, podemos elencar outros livros-manuais que possivelmente tenham sido utilizados como fundamentos para ensinar as normalistas a praticarem a docência na Escola Primária. Dentre esses livros, encontram-se o *Manual do Ensino Primário* de Miguel Milano publicado em 1939; *Metodologia do Ensino Primário e Noções de Didática Especial*, ambos de Teobaldo Miranda Santos, o primeiro com 3ª edição publicada em 1960, e o último também publicado no mesmo ano; e o livro *Noções de Metodologia e de Organização Escolar*, 3ª edição publicada em 1928, de autoria do Professor Alípio França.

De acordo com Alain Choppin (2004), os manuais pedagógicos “[...] representam para os historiadores uma fonte privilegiada, seja qual for o interesse por questões relativas à educação, à cultura ou às mentalidades, à linguagem às ciências... [...] é realmente, um objeto complexo dotado de múltiplas funções [...]”, mas uma fonte privilegiada não somente pela riqueza e pela multiplicidade de olhares que o historiador pode impelir sobre eles. Para esse autor o manual pedagógico “[...] situa-se na articulação entre as prescrições impostas, abstratas e gerais dos programas oficiais”. Trata-se de “testemunho escrito”, e dessa forma permanente, melhor elaborado, mais detalhado, mais rico que as instruções que supõe preparar. Antes mesmo “[...] de se interessar pelo recenseamento dos manuais escolares, os historiadores geralmente se preocupam em inventariar os Programas de Ensino”.

Colocando-nos diante de uma perspectiva propriamente pedagógica como a nossa, os manuais podem se constituir como indicadores preciosos dos conteúdos ensinados, das metodologias prescritas para o ensino destes, dos exercícios de aprendizagem e de outras atividades docentes e discentes. Assim, o historiador pode interrogar-se sobre os usos dos manuais, confrontando, por exemplo, as anotações dos conteúdos ensinados nos Diários de Classe com os conteúdos constantes nos manuais de ensino, como procedemos neste trabalho.

De acordo com Silva (2000, p. 2), os manuais pedagógicos eram impressos em grande quantidade e “[...] divulgados para dar conta de disciplinas profissionalizantes do currículo da escola normal, eles reúnem os saberes tidos como indispensáveis para o desenvolvimento de competências

¹⁴⁹Afro do Amaral Fontoura nasceu no ano de 1912, com formação inicial no Magistério, dado pesquisado e constatado por Meucci (2007). Foi professor na Faculdade de Filosofia da Universidade Católica do Rio de Janeiro; foi também professor da Faculdade de Filosofia Santa Úrsula, dentre outras instituições de ensino. Organizou algumas Semanas de Educação em diversos Estados e municípios brasileiros. No ano de 1966, presidiu o Primeiro Congresso Brasileiro de Ensino Normal realizado no Estado do Rio de Janeiro. Foi professor da Faculdade de Serviço Social do Distrito Federal e da Escola de Comando e Estado Maior do Exército. Foi também presidente da Associação Brasileira das Escolas Normais na década de 1960.

A relevância da obra do autor para a compreensão da história de formação de professores é bastante notada nos trabalhos realizados até o momento. O comentário realizado por Vieira (2009, p. 1) dá uma noção de tal abrangência, a autora afirma que “[...] os vários manuais por ele produzidos foram leituras altamente recomendadas para as alunas da Escola Normal Amaral Fontoura, entre as décadas de 1950 e 1960 do século XX” (SILVA-TADEI; SCHELBAUER, 2013, p. 14).

específicas do professor”. Tinham como objetivo orientar condutas apropriadas da profissão docente, constituindo-se, dessa forma, como fonte relevante para a nossa pesquisa.

Em nosso trabalho, os Manuais de Metodologia do Ensino Primário e de Prática de Ensino se constituem em objeto de investigação que se prestam particularmente ao estudo dos conteúdos e das metodologias para o ensino de Geografia. São, portanto, referências norteadoras deste ensino na formação de professores primários na Escola Normal de Teresina e de Parnaíba, visto que um dos manuais de ensino foi localizada na Biblioteca da Escola Normal desta última cidade. Assim, nos aprofundamos na análise do *Manual Pedagógico Prática de Ensino* de Afro do Amaral Fontoura, representado na Figura 32, a seguir.

Figura 32 - Livro Prática de Ensino de Afro de Amaral Fontoura



Fonte: Acervo da Biblioteca da Escola Normal de Parnaíba.

Aparentemente, pelo estado do livro, podemos observar as marcas de uso deixadas em suas páginas, pelo desgaste de suas bordas, demonstrando, assim, possíveis estudos ou pesquisas para o ensino ou aprendizagem da docência no Ensino Primário. O livro *Prática de Ensino* faz parte de uma série de publicações da Biblioteca Didática Brasileira da Editora Aurora, dirigida pelo referido autor. Segundo Maciel et al. (2012, p. 240), essa Biblioteca, “dirigida por Afro do Amaral Fontoura, foi

organizada por meio das seguintes séries: A escola viva; Legislação Brasileira de Educação; Livros texto para crianças; e Moral e Cívica”. A Série I – A Escola Viva – é orientada para as Escolas Normais, e todas as obras que foram publicadas para esta série são desse autor. A série é composta de dezesseis títulos, sendo que o livro *Prática de Ensino* é o sétimo volume desta série com primeira edição em 1960.

Na abertura de cada um dos manuais do autor, observa-se “[...] a preocupação em deixar registrado para os professores a indicação de uma “oração da mestra”, uma “prece da renovação pedagógica”, uma “oração para o mestre dizer a cada manhã” ou o poema “ser mestre”, escrita por ele ou por outrem” (MACIEL et al., 2012, p. 242). No livro que analisamos, o autor apresenta um poema do livro “Ânfora Partida”, escrito por *Nancy Guahiba Martha*, destacado a seguir:

Ser mestre é devotar ao pequeno
uma grande parcela dessa lida;
é moldar um a um cada destino
em seu peito buscando uma guarida

Ser mestre é encontrar algo divino
nos espinhos da estrada bem florida,
é saber que se faz de um só menino
o futuro da Pátria tão querida

Ser mestre é caminhar por esta vida
entre sombras e luz para encontrar
em cada aluno, um meigo coração

Ser mestre é ter de Deus a inspiração
para da alma infantil fazer brotar
a semente do bem nela escondida.

Além de orações e poemas, é possível observar, a partir dos autores suprarreferenciados, que, ao longo da leitura de seus manuais, há indicação de algumas referências importantes, em especial, para aqueles que desejam realizar um estudo mais aprofundado sobre estes. Esses autores situam Amaral Fontoura e sua produção em um contexto social onde vicejou o ideário escolanovista. Para Fontoura [...] “*Escola Ativa* é forma de realizar a Escola Nova. [...] significa escola onde há permanente *atividade* do aluno, atividade física e mental, principalmente mental” (MACIEL et al., 2012, p. 243).

No livro *Prática de Ensino*, Amaral Fontoura apresenta um texto introdutório com o título “Abaixo o Ensino Normal” no qual faz um protesto contra a denominação “Ensino Normal”. Para ele um erro transmitido de geração para geração através dos séculos. Fazendo uma retrospectiva histórica de mil anos atrás apresenta a origem desse nome relacionada à necessidade de serem traçadas algumas *normas* para quem quisesse ensinar crianças. Assim o Ensino Normal passou a ser a escola que *ensinava a ensinar*. Ao perceber que, com o passar do tempo, foram surgindo outras escolas especializadas, como a de Direito e de Medicina que também davam *normas*, questiona: “[...] todas as Escolas e Faculdades que não se chamam Escolas Normais são ANORMAIS?” (FONTOURA, 1960, p. 14-15). Assim, vinha há trinta anos lutando contra essa expressão, pois para ele “[...] a escola que forma professores tem a

obrigação de se chamar Escola de Pedagogia, ou Escola Pedagógica, ou Instituto de Pedagogia, ou, como denominou, o grande mestre LOURENÇO FILHO, Instituto de Educação”.

O plano de estudo deste livro está dividido em três partes assim discriminadas: 1ª parte – *Princípios e Técnicas da Prática de Ensino*; 2ª parte – *O Estágio da Aluna-Mestra* e a 3ª parte – *Iniciando o Magistério*. Nas páginas seguintes, temos a apresentação do índice da 1ª parte que está dividida em duas unidades com quinze capítulos ao todo.

Antes de iniciar o *primeiro* capítulo da 1ª parte, o autor apresenta algumas notas sobre a “Didática da Prática de Ensino”. O texto faz referência ao ensino pedagógico que para ele estava tendo, à época, um extraordinário desenvolvimento. Progresso que dignificava uma nação civilizada, consequência de um bom sistema de educação que depende de um bom ensino, de boas escolas e de bons professores. O autor coloca destacadas, em quadros distribuídos ao longo do livro, algumas afirmações, exaltando o papel do professor do Ensino Primário e da Escola Normal, na formação deste professor, tais como: *nas mãos do professor primário está grande parte dos destinos de uma nação; não poderá haver bons professores primários sem boas Escolas Normais; bom professor é aquele que consegue fazer os alunos aprenderem*. Além disso, chama a atenção para as cadeiras de formação pedagógica, tais como Psicologia Educacional, Sociologia Educacional, Higiene Escolar, Filosofia da Educação, Metodologia ou Didática e, finalmente, Prática de Ensino.

Segundo Fontoura (1960, p. 26), a cadeira Prática de Ensino “[...] é o coroamento da formação pedagógica. Pode a Escola Normal possuir ótimos professores das matérias formais [...] e das matérias pedagógicas [...] que será sempre uma escola deficiente, se não der a devida organização a essa cadeira-chave do curso pedagógico [...]”. É na Prática de Ensino que a futura professora aprende a ser professora, a lecionar. Para o autor, a eficiência do Ensino Pedagógico está na dedicação à Prática de Ensino, sendo imprescindível que ela seja prática, posto que existem livros e escolas que fazem Prática de Ensino teórica, desenrolando “[...] teorias sobre teorias, em vez de abordar os problemas da rotina escolar que o professor irá encontrar diariamente, no desempenho de sua missão.

Apresenta, a partir deste volume em análise, a sua pretensão em colaborar com as Escolas Normais de todo o País para que pudessem adotar um novo conceito de Prática de Ensino. Sugeriu assim que a cadeira que trabalhava essa prática fosse dividida em dois períodos distintos: no 1º período, correspondente ao 1º semestre, seriam lembradas as técnicas necessárias ao professor primário para dar uma boa aula; e, no 2º período ou 2º semestre, “tratar-se-ia exclusivamente do Estágio da aluna-mestra; ela iria ministrar aulas experimentais das várias matérias, nas várias séries de diversas escolas, ficando assim completamente apta a dar aulas, sozinha, em qualquer escola, sem fraquezas nem indecisões” (FONTOURA, 1960, p. 27-28).

O autor menciona, ao longo do texto, as práticas que deveriam ser desenvolvidas em cada período da cadeira em questão. No primeiro semestre, por exemplo, deveria ser concedida uma larga margem de tempo ao manejo da sala de aula, por se tratar de um problema específico da cadeira de Prática, daí o destaque presente na 1ª parte do livro para os princípios e técnicas da prática de Ensino,

incluindo o planejamento e a globalização do ensino, a direção da aprendizagem e o manejo de classe, tudo do ponto de vista prático, como deve ser realizado na vida escolar. Junte-se a isso o ensino dos métodos pedagógicos “ATIVOS” como o *Método de Centros de Interesse*, *Método de Projetos*, *Método de Planos de Trabalho ou Unidades de Trabalho*, além de visitas e excursões educativas. Alguns desses assuntos se fazem presentes nos registros dos Diários de Classe dos anos de 1948 a 1961, relativos à cadeira de Prática de Ensino da Escola Normal, como é possível observar no Quadro 3 (Apêndice F) desta Tese.

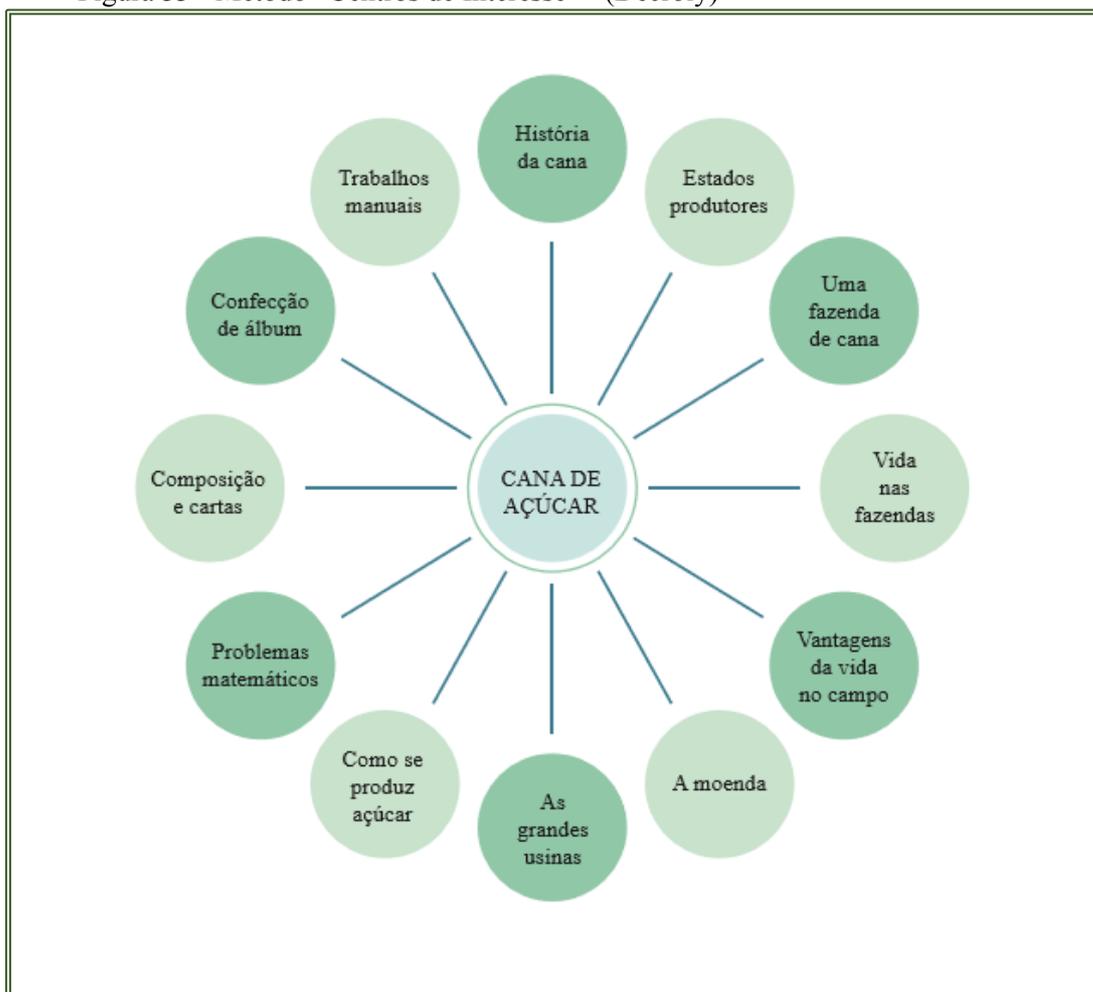
A 2ª parte do livro corresponde às orientações para o 2º semestre da cadeira de Prática de Ensino, que seria exclusivamente dedicada ao Estágio por meio de suas três fases. Inicialmente a aluna-mestra faria o *Estágio de observação* para saber como se ministra aula; em seguida pelo *Estágio de participação*, colaborando nas aulas dadas por outrem; e, finalmente, pelo *Estágio de direção*, assumindo a direção da classe. O autor descreve minuciosamente as atividades que deveriam ser praticadas pela aluna-mestra em cada uma destas fases do Estágio.

As abordagens relativas ao ensino de Geografia, bem como das outras matérias escolares, vêm inseridas nas orientações sobre a elaboração do Planejamento de Ensino destacando-se os Planos de Trabalho, também chamados de Planos de Unidade, semelhante ao planejamento do método “Centros de Interesse” de Decroly e do Plano de Aula. Regra geral, o Plano de Trabalho se compõe dos seguintes elementos: I - Assunto (tema central); II – Objetivos gerais; III – Objetivos específicos; IV – Motivação; V – Atividade a desenvolver; VI – Material a usar; VII – Fixação e verificação da aprendizagem e VIII – Conclusão. Há uma explicação minuciosa de como desenvolver cada um desses elementos na elaboração de um Plano de Trabalho semelhante ao “Centro de Interesse” de Decroly. Para exemplificar essa metodologia, Amaral Fontoura apresenta, neste Manual Didático, o esquema representado na Figura 33, a seguir.

O método “Centro de Interesse” consiste na seleção de um tema central que interesse à criança, e da relação entre as disciplinas em torno desse tema, não existindo, segundo o autor, a divisão do dia escolar em matérias estanques, caracterizando-se como um ensino globalizado - o que hoje chamamos de *interdisciplinaridade*.

O estímulo inicial para o surgimento do tema central, chamado de *motivação*, poderia partir de uma conversa sobre uma situação real vivida pelo aluno. Sobre a moenda, ou sobre o caldo de cana, talvez um canavial perto da escola e até mesmo sobre a curiosidade de como se faz o açúcar. Em torno desta temática central giram conteúdos geográficos relacionados à organização do espaço rural, e às características da vida neste espaço; ao trabalho, atividades econômicas etc. Uma abordagem “moderna”, tendo em vista que vai além da aprendizagem meramente mnemônica e passiva do educando, capaz de estabelecer relações entre os diversos aspectos que fazem parte da existência de determinado fenômeno, permitindo ao mestre “[...] estender-se até horizontes muitíssimos mais interessante para a criança” (FONTOURA, 1960, p. 126).

Figura 33 - Método “Centros de Interesse” - (Decroly)



Fonte: Amaral Fontoura - Prática de Ensino, 1960.

O método acima descrito é relatado por Monteiro (2015, p. 53), como vimos na sessão anterior, quando sua mãe, Dona Gracildes, e algumas professoras primárias assinavam revistas pedagógicas que ensinavam as “lições de coisas”, bem como as práticas pedagógicas conhecidas como “centros de interesse” em torno de um tema central. Segundo esse aluno, na Escola Modelo havia quadros que representavam tal abordagem.

Em relação ao Plano de Aula, o autor apresenta quatro lições assim destacadas: 1 - Necessidade da preparação das aulas; 2 - Planos de aula e globalização do ensino; 3 - Organização do plano: Finalidades, Motivação, Desenvolvimento e Conclusão; 4 - Apresentação de Planos de Aula. Como exemplo de Plano de Aula, o autor apresenta também um Plano de Aula de Geografia para a 3ª Série do Ensino Primário, elaborado pela Professora *Dinara Leite*, catedrática de Metodologia das Ciências Sociais do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, publicado na *Revista do Ensino* editada em Porto Alegre, em abril de 1955. Apresentamos a elaboração do referido Plano de Aula no Quadro 22.

Quadro 22 - Plano de Aula de Geografia. - Rio de Janeiro, 1955

PLANO DE AULA DE GEOGRAFIA. PROF ^a DINARA LEITE - RIO DE JANEIRO, 1955
PLANO DE AULA
CLASSE: 3 ^a Série
MATÉRIA: Geografia
ASSUNTO: Países que comerciam com o Brasil
1 - OBJETIVOS: a) Dar noção nova sobre os países que comerciam com o Brasil. b) Mostrar a necessidade do intercâmbio internacional, para o desenvolvimento harmônico de todos os aspectos da atividade humana.
2 - MOTIVAÇÃO: Leitura ou referência feita a um país que mantenha relações comerciais com o Brasil. Viagem à Argentina, por exemplo.
3 - MATERIAL: Globo terrestre, planisfério, mapa do Brasil com os produtos de exportação assinalados; cartaz com a representação das mercadorias que precisamos adquirir fora do nosso País, vistas características dos países citados.
4 - ANDAMENTO PROVÁVEL OU DESENVOLVIMENTO: 1 - Significação da palavra “comércio”. Compra e venda. Importação e exportação. 2 - Produtos que exportamos. Apresentação do mapa econômico do Brasil com os produtos localizados: café, soja, algodão, carnes frigorificadas, couro, cacau, cera de carnaúba etc. 3 - Produtos que importamos. Apresentação do cartaz com a gravuras representando: trigo, maquinismos diversos, gasolina, carvão, papel etc. 4 - Países que comerciam com o Brasil. Estados unidos, Grã-Betanha, Argentina, Canadá e França. Apresentação do globo terrestre e a seguir, do planisfério para apontar os países citados. a) Estados Unidos. Notável pela indústria elétrica e metalúrgica. É o país que mais compra e vende ao Brasil. Objetivar com uma fotografia da estátua da Liberdade, uma vista das torres de petróleo ou de cidade americana. b) Grã-Betanha. Regime monárquico. Grande frota mercante. Minas de carvão. Gravuras com o Big-Bem, na Torre do parlamento ou outra representando o trabalho mineiro na Inglaterra. c) Argentina. Atividades agrícolas e pastoris. Vistas dos pampas. d) Canadá. Indústria do papel. Paisagem florestal. e) França. Rendas. Fazenda. Vinho. Gravura representando a Torre Eiffel. f) Alemanha e japonês. Antigos comerciantes com o Brasil. Paisagem japonesa.
5 - EXERCÍCIO DE FIXAÇÃO: Sublinhar se a frase está certa ou errada, podendo usar os apontamentos da aula. 1 - Exportar é comprar o que se precisa no estrangeiro. Certo ou errado 2 - O Brasil é grande vendedor de café. Certo ou errado 3 - A cera de carnaúba é um produto de importação do Brasil. Certo ou errado 4 - O país que mais comercia com o Brasil são os Estados Unidos. Certo ou errado 5 - A argentina compra trigo do Brasil. Certo ou errado

Fonte: Quadro elaborado pelo autor (FONTOURA, 1960, p. 118-119).

Além dos instrumentos ligados ao planejamento e à globalização do ensino o Manual de Prática de Ensino de Amaral Fontoura orienta práticas relacionadas aos “Trabalhos de rotina diária da sala de aula” e a prática do “Desenho e trabalhos manuais como instrumentos didáticos”. Dentre os instrumentos didáticos para o ensino de Geografia, inseridas no campo dos Estudos Sociais, estão as seguintes atividades:

1. Tabuleiro de areia, para as crianças fazerem com suas próprias mãos, acidentes geográficos: montanhas, vales, rios etc.;
2. Construção do globo terrestre em massa plástica ou barro;
3. Construção dos acidentes geográficos no próprio terreno (quinta) da escola;
4. Confeção de mapas em tamanho grande, para a parede nos quais os meninos representarão concretamente os acidentes físicos e as produções. Os rios poderão ser barbante colorido, as montanhas [...].

Enfim, o manual pedagógico de Amaral Fontoura reúne saberes considerados relevantes para o desenvolvimento de competências específicas do professor da Escola Primária. Quanto aos objetivos desta pesquisa, apresenta saberes teórico-metodológicos para o ensino de Geografia, caracterizando-se como orientações ligadas aos pressupostos da Escola Nova, com destaque para a Escola Ativa.

Além do livro de Amaral Fontoura, localizamos, nesta mesma Biblioteca da Escola Normal de Parnaíba, um exemplar do livro “Introdução Metodológica aos Estudos Sociais” de Delgado de Carvalho, 2ª edição, publicado em 1970. Comparando esta edição de 1970 com a publicação de 1957, vimos que os conteúdos das duas edições permanecem iguais. A seguir, apresentamos as imagens das capas dessas duas edições representadas na Figura 34, a seguir.

O livro faz um estudo geral sobre os métodos didáticos para os Estudos Sociais, incluindo nestes estudos o ensino da História, da Geografia, da Economia Política e da Sociologia, usualmente incluídas no Ensino Secundário. Entretanto, traz orientações metodológicas sobre o ensino de Geografia na Infância, ao tratar desta matéria escolar como integrante dos Estudos Sociais, ao discutir sobre os “fundamentos gerais dos Estudos Sociais”, enfocando a integração destes estudos em planos e níveis. Isto é, enfocando alguns fundamentos sobre as fases psicológicas de evolução do educando a que devem corresponder os programas e métodos de ensino adequados. Fases “[...] que devem ser cuidadosamente atendidas, principalmente no que diz respeito aos interesses do educando, à sua afetividade, às suas atividades típicas”. Tais fundamentos estão ancorados no pensamento do educador suíço, Émilie Marmy e nos estudos realizados pela Unesco, em 1950 - 1951, sobre os Estudos Sociais.

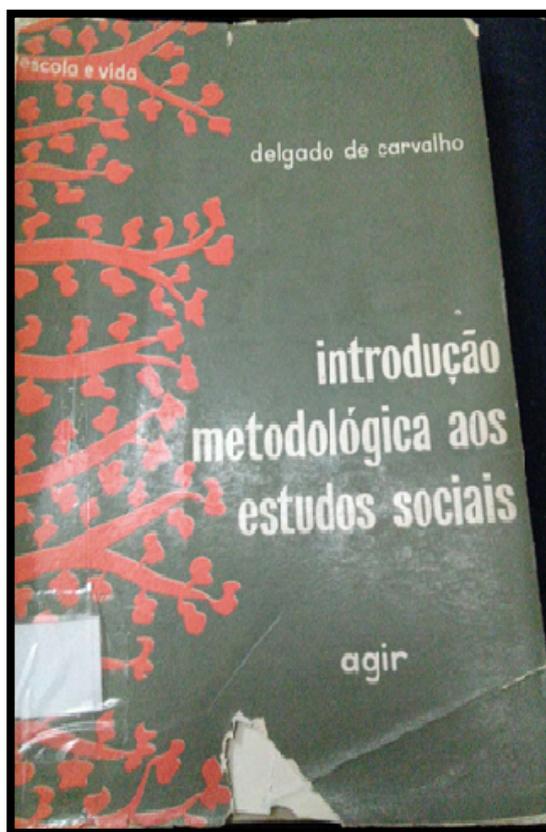
Segundo Delgado de Carvalho (1957, p. 96-97), na fase da segunda infância (7- 8 anos) “[...] no que diz respeito ao ensino da Geografia, é tido por inadequado um curso metódico nos dois primeiros anos de escolaridade. Cabe apenas ao mestre ajudar os seus alunos a observar os fatos geográficos que comporta o meio em que eles vivem”. Estas seriam, segundo o autor, noções elementares que

posteriormente lhes seriam de grande proveito. Não se sabe exatamente com que idade seria conveniente ultrapassar os estudos a partir dos limites do meio local, mas atesta que “[...] com sete anos, as crianças já se podem interessar à vida de outras crianças em países estrangeiros”. Em relação a essa abordagem, o autor cita exemplos de estudos da Geografia elementar na Inglaterra que “[...] contam histórias características a respeito de crianças que viviam em outros climas e de modo diferente, esquimós, chineses, árabes, centro-africanos, índios etc”.

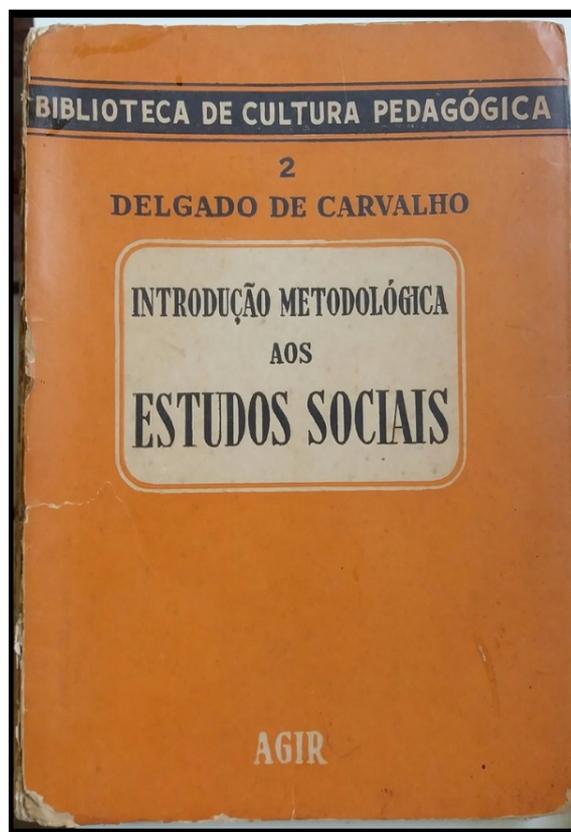
Aos oito anos, segundo os fundamentos que orientam o pensamento deste autor, seria o período de transição no qual certos “centros de interesses” poderiam ser úteis para o ensino de Geografia:

[...] setor econômico das atividades humanas, como sejam o trabalho agrícola ou a pecuária, o abastecimento de água e suas modalidades, o trabalho numa fábrica, a construção de uma casa, transportes ou atividades portuárias, segundo as oportunidades que se apresentam. A descrição, a visita, a observação dirigida leva a pequenas descobertas por parte das crianças, ao estabelecimento de relações simples que servirão a desenhos, modelagens e outras expressões concretas. O mapa virá cedo se impor, sem preocupação de escala, mas apenas para a identificação e localização do que foi visto e feito. É a ligação do concreto e do abstrato que assim se estabelece na prática (CARVALHO, 1957, p. 96-97).

Figura 34 - Introdução Metodológica aos Estudos Sociais - Delgado de Carvalho
Livro 1 - 1970



Livro 2 - 1957



Fonte: Livro 1 - Acervo da Biblioteca da Escola Normal “Francisco Correia” - Parnaíba; Livro 2 - Acervo da autora.

Depois disso, aos nove anos é que seria conveniente um estudo sistemático da Geografia. Dos onze ou doze anos em diante, a criança já tem noção de ideia geral, sendo capaz de abstrair e perceber as relações entre diversos fatos concretos. Assim, a sua inteligência já percebe relações casuais e aceita definições, evidenciando, com isto, certo senso crítico “[...] que exige apresentação objetiva e perde sua credibilidade ingênuas”. (CARVALHO, 1957, p. 98). Dos nove aos doze anos, de acordo com o citado “Seminário de Montreal”, há um alargamento de horizonte da criança em razão das influências que o cinema, o rádio, as conversas de adultos, as ilustrações, as relações de viagens e aventuras reais exercem sobre ela. Isso se constitui, segundo este autor, “[...] em um contato quase direto com as realidades, que lhe desperta a curiosidade pelas regiões distantes e desconhecidas. Daí resulta a necessidade de aproveitar esta nova disposição de explorador no estudo geográfico”.

Entretanto, Delgado de Carvalho conclui que, em decorrência de a criança desta idade ainda se encontrar em uma fase muito realista, é aconselhável que este estudo seja iniciado pelo próprio meio, com a observação pessoal direta dos fenômenos naturais que este ambiente apresenta. Da mesma forma, o autor orienta a realização de visitas a centros de atividade humana como sítios, fazendas, portos, fábricas, estações. Dessa maneira:

As observações feitas levam a explicações e a discussões que enriquecem os conhecimentos dos educandos, desenvolvendo sua capacidade de raciocinar, classificar e compreender a sua comunidade. Assim, fica ele preparado a imaginar de modo mais claro a existência de outras comunidades semelhantes ou diferentes, a perceber a interdependência das comunidades humanas, passando do plano local aos planos regional, nacional e mundial. Nesta fase, as ilustrações, as descrições, os objetos “falam” muito à imaginação da criança e despertam o seu interesse pelos **gêneros de vida**¹⁵⁰ em países distantes; as viagens a seduzem especialmente e muitos detalhes e termos que seriam decorados sem proveito, passam a ter uma significação geográfica a reter. Mapas, atlas, globos podem e devem ser utilizados e enriquecido o vocabulário geográfico (CARVALHO, 1957, p. 100-101, grifo nosso).

Além desses aspectos metodológicos para o ensino de Geografia, o livro em análise, *Introdução Metodológica aos Estudos Sociais*, orienta a importância de alguns exercícios para a verificação da aprendizagem. Embora esses exercícios estivessem voltados para o ensino dos níveis mais adiantados, eles coincidem com as atividades que foram relatadas pelos alunos participantes desta pesquisa, bem como pelo registro das avaliações no livro de atas de alguns grupos escolares. Dentre elas a prova oral realizada pela *arguição* a quem Delgado de Carvalho define como o diálogo que se estabelece entre quem examina e quem é examinado quando sorteado o ponto a ser exposto oralmente pelo candidato.

¹⁵⁰ Conceito elaborado pelo francês Paul Vidal de La Blache em 1911. Sobre esse conceito na teoria de La Blache, o homem é concebido como hóspede antigo de vários pontos da superfície terrestre, que foi se adaptando ao meio, criando, dessa forma, um relacionamento constante com a natureza. Os homens desenvolveram técnicas, hábitos e costumes que lhes permitissem fazer uso dos recursos naturais disponíveis, denominado por La Blache de "gênero de vida". As regiões constituíam, assim, um meio vivo que proporcionaria o desenvolvimento das sociedades. Com a utilização dos recursos regionais naturais, a vida em sociedade constituiria, então, o que se denominou por gêneros de vida (PASSOS, 2017, p. 1).

Neste sentido, o autor destaca que a memória deverá auxiliar o candidato, mas o examinador deverá “[...] verificar o grau de assimilação, a capacidade de raciocinar e o interesse pelo trabalho”.

Esse autor destaca também a *dissertação geográfica*, ou seja, “uma composição ou dissertação de Geografia” que não deveria ser “[...] nem uma cópia de página de um compêndio, nem uma simples enumeração de nomes e algarismos de problemático valor. A parte mnemônica só deve intervir para ilustrar e concretizar o caso discutido” (CARVALHO, 1957, p. 277). Neste sentido, embora não se referindo especificamente à Geografia, para o aluno *Barãozinho*, estudante do Grupo Escolar “Barão de Gurgueia” na década de 1930, a dissertação era um exercício que as professoras passavam todo dia, certamente:

[...] para aprimorar o raciocínio do menino. Essa dissertação era um quadro colocado por exemplo com uma imagem [...] para o aluno dizer o que estava vendo, para você recriar conforme você estava vendo. E quando era sobre a História do Brasil colocava um quadro como por exemplo aquele quadro do José de Anchieta escrevendo poema na areia em Niteroi, para despertar o espírito analítico do aluno (BARÃOZINHO, 2017, p. 1).

Quem sabe, as professoras desse aluno talvez tenham se utilizado dessa prática avaliativa em relação ao ensino de Geografia. Como vimos, possivelmente esse livro didático tenha sido utilizado pelas alunas da Escola Normal de Parnaíba, sendo provável também que fizesse parte do acervo da Biblioteca da Escola Normal de Teresina se este tivesse sido preservado. O que percebemos é que a finalidade deste manual didático é, segundo as próprias informações nele presentes, apresentar um estudo dos possíveis métodos de ensino dos Estudos Sociais e, dentre eles, os métodos para ensinar Geografia. O método apontado por Delgado de Carvalho seria para ele como fundamental para uma efetiva aprendizagem da Geografia em bases modernas.

Não podemos afirmar que esta obra de Delgado de Carvalho tenha sido utilizada, como referência didática, pelos professores da Escola Primária piauiense e pelos autores dos Programas de Ensino desta escola. Entretanto, se isso ocorreu, é possível que apenas algumas orientações didáticas tenham sido apropriadas por esses professores, visto que o ensino de Geografia permaneceu por muito tempo, e ainda permanece em algumas realidades, com abordagens bem tradicionais. Até porque, à época, em nível nacional, as novas propostas de ensino de Geografia semelhantes às de Delgado de Carvalho foram objeto de descontentamentos, de críticas e reações adversas. Consciente disso, o autor discutia em seus livros os obstáculos que a implantação de uma orientação moderna para o ensino de Geografia haveria de ter. Ao demonstrar o quanto seria difícil no Brasil a penetração da orientação moderna nas salas de aula, chamava a atenção para os pontos que se apresentavam como principais empecilhos para a efetivação da renovação por ele desejada (ROCHA, 2012, p. 8).

Além dos manuais pedagógicos dos autores anteriormente referenciados, houve a publicação de outros manuais didáticos para o Ensino Primário, no período que investigamos. Ainda que não tenhamos indícios de sua adoção, torna-se relevante apresentarmos um resumo de suas orientações, visando ampliar o conhecimento das ideias pedagógicas em circulação no período. Segundo Boto (2014), nos

livros dirigidos às Escolas Normais, o roteiro de ações neles prescrito indicava, em alguma medida, e ao mesmo tempo, o que deveria ser feito em sala de aula ou o que os professores já faziam à época. Para essa autora, há, de fato:

[...] uma nítida e explícita dimensão prescritiva, com o texto expondo argumentos para evidenciar a superioridade dessa ou daquela maneira de fazer as coisas em sala de aula. Por outro lado, é plausível supor que a prescrição contenha em si também o elemento da experiência exitosa. Muito provavelmente, portanto, esse ritual já era presente em alguma sala de aula. De todo modo, situava-se como ideal regulador de formas de ensino bem-sucedidas (BOTO, 2014, p. 109).

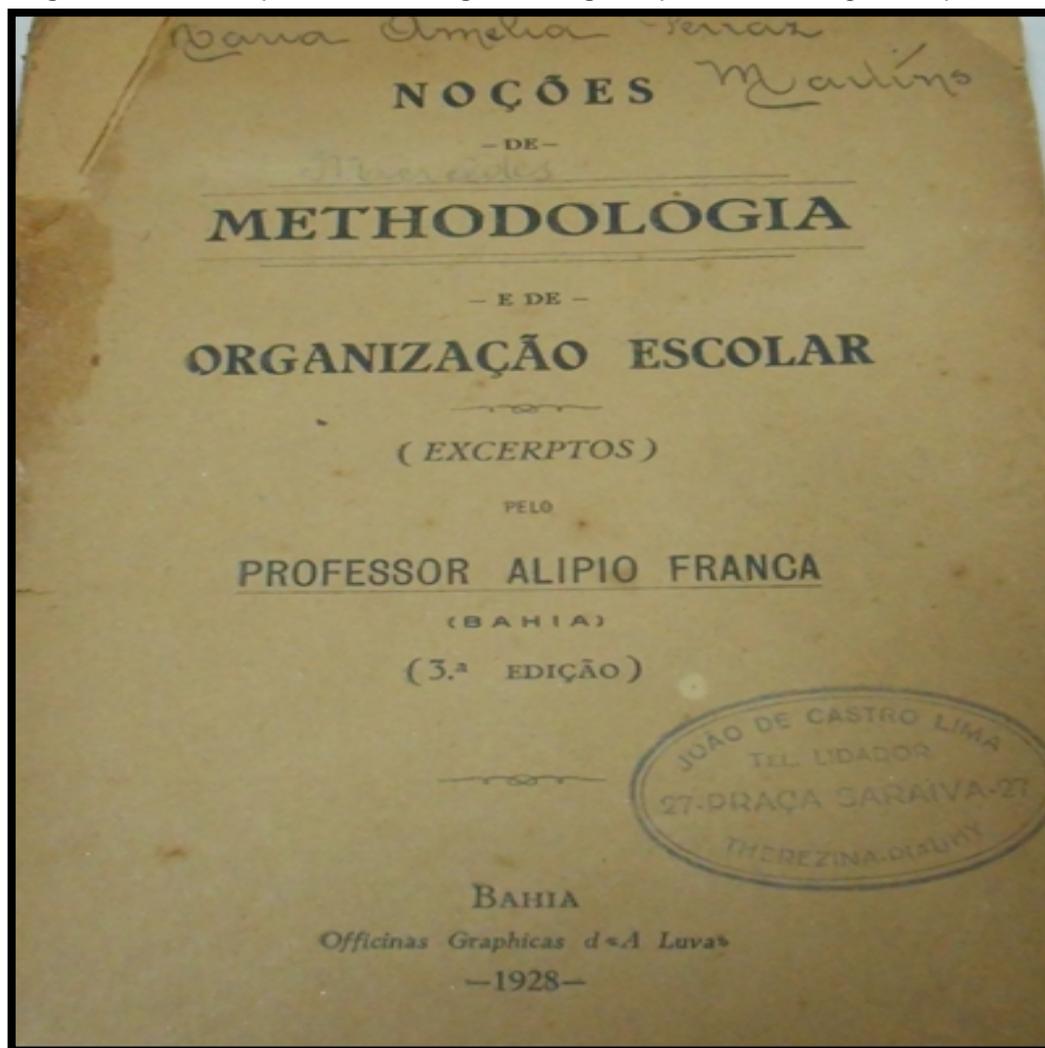
Um desses livros tem como título *Noções de Metodologia e de Organização Escolar* (Figura 35) de autoria do Professor Alípio França. O exemplar que analisamos faz parte da sua 3ª edição, publicada em 1928. Este manual didático se apresenta dividido em duas partes, destacando-se a Metodologia Geral e a Metodologia Especial. Na primeira parte, apresenta a Metodologia Geral com as noções gerais de métodos pedagógicos com as suas classificações e respectivas definições: ativo, intuitivo, analítico, sintético, indutivo, dedutivo, dentre outros. Em seguida, curiosamente, além da classificação dos métodos supracitados, apresenta uma sequência de conteúdos que são encontrados nos registros dos Diários de Classe das cadeiras de Metodologia do Ensino Primário e de Prática de Ensino da Escola Normal de Teresina. Dentre esses conteúdos estão: Processos de ensino, Formas de Ensino, Modos de Ensino, Preparação Pedagógica, Princípios Didáticos, Organização Pedagógica, Classificação dos Alunos, Programa de Ensino, Horário Escolar, Escrituração Escolar. Os Quadros 1 e 2 do Apêndice F desta Tese comprovam essa relação.

Os registros nos Diários de Classe do 3º Ano da Escola Normal de Teresina (1948-1961) coincidem com o conteúdo referente à Metodologia Especial apresentada neste livro. Conforme o Manual de Alípio França, a Metodologia Especial está direcionada para a Metodologia Aplicada, que diz respeito às qualidades de um bom método pedagógico. Para tanto, apresenta as considerações gerais sobre essa Metodologia Aplicada às especialidades do Programa da Escola Primária. Dentre essas especialidades, há o ensino dos diversos saberes escolares nesta escola: o ensino da Caligrafia, da Língua Materna, da Leitura, da Gramática, do Desenho, da Aritmética, da Geografia, da História Pátria, das Ciências Físicas e Naturais e das Lições de Coisas.

Pela organização sequencial dos conteúdos do livro, comparados com a organização dos registros nos Diários de Classe encontrados na Escola Normal, referentes aos anos de 1947 a 1961, podemos supor que este manual em análise era conhecido nessa escola e como essas ideias em circulação eram presentes no período que investigamos. Dessa forma, pensamos que seria relevante analisar as orientações didáticas para o ensino de Geografia a partir deste manual pedagógico.

A sessão dedicada ao ensino de Geografia inicia com uma epígrafe de *Levasseur*¹⁵¹ (Figura 36), ao chamar a atenção para a superação das lições mnemônicas, procurando-se evitar lições que apresentem “[...] nomenclatura árida, uma série de nomes próprios com os quais só a memória tem que ver, ou mesmo uma série de definições que o aluno aprende, geralmente na idade em que não compreende tais abstrações e que repete as mais das vezes, sem as ter compreendido”.

Figura 35 - Livro *Noções de Metodologia e de Organização Escolar* - Alípio França, 1929



Fonte: Acervo do Prof. Antônio de Pádua Carvalho Lopes.

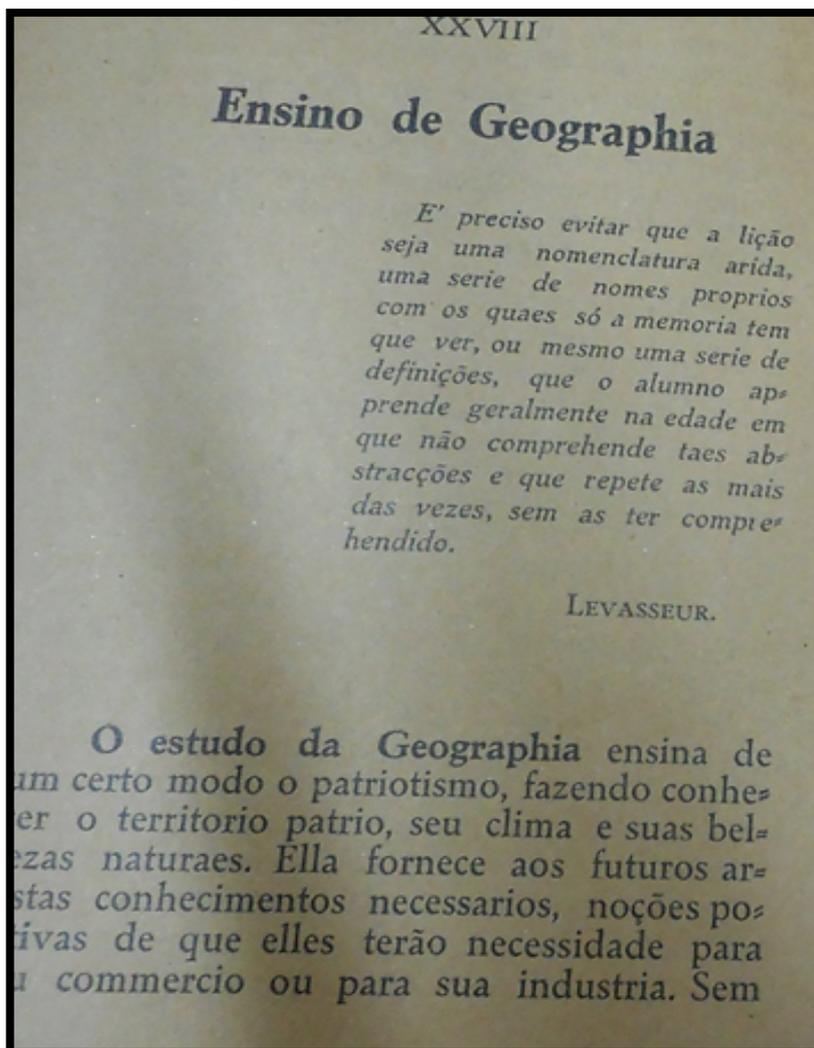
Na introdução, o autor apresenta a finalidade do estudo desta matéria escolar, destacando inicialmente a função de ensinar o patriotismo por meio do conhecimento do território pátrio, de seu clima e de suas belezas naturais. Em seguida, explica a utilidade da Geografia para os “futuros artistas” para o desenvolvimento do comércio ou da indústria. Indica também o potencial interdisciplinar desta

¹⁵¹ “Supomos se tratar de Émile Levasseur, geógrafo francês autor de “Le Brésil”, 1ª edição publicada em Paris (1828-1911) com o objetivo de ser apresentada na Exposição Universal de Paris em 1889. Esta obra se constituiu como parte integrante da La Grande Encyclopédia Levasseur (MIYAHIRO, 2011, p. 97).

matéria escolar ao oferecer informações dos espaços onde os fenômenos estudados podem se localizar (lugares onde se acha tal corpo, onde cresce tal planta, onde se produz tal fenômeno etc), sendo por isso a razão desta matéria fazer parte do Programa da Escola Primária.

Alípio França defendia um estudo de Geografia que fosse inovador, que evitasse, assim como na epígrafe de *Levasseur*, as ‘[...] deduções, abstrações que tanto repugnam aos espíritos infantis’. Ao invés de manter-se para a criança um estudo aborrecido, árido e enfadonho, com lições fastidiosas, de cor, versando sobre nomenclaturas, “como era na escola antiga”, tudo deveria ser, ao menos na Geografia, “[...] intuitivo, concreto, próprio para solicitar à imaginação, esta faculdade tão pronta a se despertar no menino [...]” (FRANÇA, 1929, p. 173). Para o autor, essa Geografia das nomenclaturas, mnemônica, abstrata, pouco inteligível, que partia do desconhecido, pois o aluno pouco compreendia, fazia parte dos períodos mais atrasados da Pedagogia.

Figura 36 - Ensino de Geografia: Epígrafe de Levasseur - Alípio França, 1929



Fonte: França (1928, p. 172).

Nesse antigo sistema, o estudo da Geografia na Escola Primária iniciava por onde deveria terminar. Para ele (p. 174), a Didática Moderna tem preferido um novo método de ensino desta matéria escolar que “[...] parte do local, do bairro, do distrito, da vila etc., para ir se estendendo pouco a pouco até abraçar a Terra toda [...]”, abordagem relativa aos “programas concêntricos” citado pelo autor na página 177. Ou seja, o ponto de partida para esse estudo é a geografia local. Sendo o Método Intuitivo no qual essa ciência deve repousar, por meio desse método, as primeiras lições de Geografia são verdadeiras lições de coisas. Com isso leva-se em conta que para os principiantes é preciso proceder do conhecido para o desconhecido.¹⁵² Isto porque, segundo o autor, as crianças chegam na escola com “[...] uma certa soma de conhecimentos de que é preciso se servir para lhes fazer adquirir noções mais difíceis. Essa metodologia indicada pelo autor é assim justificada:

Por isso que deve começar pelo estudo do conhecido, do concreto; mostrar o objeto antes de defini-lo, dar o livro somente depois das lições compreendidas pelos meios prático e intuitivos. No ensino primário, onde o aluno está pouco preparado para as noções abstratas, a vista do objeto ensinado é o elemento principal do conhecimento. [...] Não se deve começar com os pequenos, os principiantes, pelas definições teóricas, de mar, de lago, de ilha, de cabo etc. seria começar o ensino de Geografia sob um aspecto enfadonho e aborrecido, em vez de torná-lo atraente, em presença de realidade vivas (FRANÇA, 1929, p. 176).

Feitas tais considerações sobre a necessidade de utilizar o Método Intuitivo no ensino de Geografia, o autor orienta alguns passos para serem utilizados no desenvolvimento deste ensino. Senão vejamos:

Inicialmente, há “[...] noções preliminares e termos geográficos que os meninos principiantes devem ter e compreender o sentido”. Dessa forma, o professor deverá servir-se dos vários processos intuitivos, mostrando a partir da própria natureza, por meio de imagens (figurando) ou representado o objeto da lição no quadro-negro, no pátio, no jardim. De acordo com França, os conhecimentos assim adquiridos, pelo aspecto direto do objeto, e não pelo esforço da imaginação (abstração), servirão de base para quando estiverem em classes mais adiantadas, para noções que não se podem concretizar.

Por exemplo, os pontos cardeais não serão ensinados de cor, mas “[...] praticamente fazendo encontrá-los e determina-los no local da escola, na sala, no pátio etc.”. Desta maneira, o aluno aprenderá “[...] a orientação; as diversas posições: direita, esquerda, em cima, embaixo, tomando por ponto de partida um objeto; o lado onde o Sol nasce, se recolhe; os vários acidentes geográficos: o rio, o lago, a

¹⁵² Abordagem que se aproxima daquelas que preconizam os autores da Geografia Escolar contemporânea: Callai (2000; 2005), Straforin (2004). Embora ainda não se mostre na abordagem metodológica do livro em análise a orientação fenomenológica para a criança aprender a Geografia local através da leitura do mundo da vida, e assim conseguir usar esse aprendizado metodológico para estudar, além do seu espaço vivido – o lugar em que está – outros lugares, que podem ser distantes de sua vida diária, mas que estão interferindo na dinâmica geral das sociedades e, ao mesmo tempo, na sua vida ou de seu grupo em particular. (CALLAI, 2000, p. 246). Naquela época, apesar das tentativas em romper com o ensino tradicional, adotando-se as orientações da Escola Nova, a Geografia ensinada ainda se mantinha descritiva destacando-se os elementos espaciais meramente por meio da observação, da definição e da descrição de sua localização geográfica.

ilha, o cabo, a montanha etc. que por acaso se observem da escola [...]”. Além disso, tais acidentes geográficos podem ser apresentados “figuramente” pelo professor, realizando diversas comparações nas “estampas”, no quadro-negro etc. (FRANÇA, 1929, p. 176). Ademais, pelos variados processos intuitivos, o professor poderá comparar as enxurradas das chuvas dando ideia de um rio, uma poça poderá dar ideia de um lago etc. Desenvolvendo-se o ensino de Geografia nesse processo:

Quando os meninos conhecerem convenientemente o que os cerca e poderem, por consequência, se servir de coisas conhecidas para irem ao desconhecido, será tempo de estudar a Terra, sua forma, suas dimensões, é tempo de lhes ensinar as diversas significações dos sinais convencionais, das legendas das cartas geográficas, dando-lhes a inteligência das mesmas, das partes do mundo, dos oceanos etc. (FRANÇA, 1929, p. 177).

Como abordagens metodológicas necessárias para solidificarem os conhecimentos indispensáveis ao ensino de Geografia, esse autor destaca “[...] os programas concêntricos, o ensino prático, intuitivo e raciocinado, o emprego dos vários processos expositivos e das formas catequética e socrática, o emprego dos deveres escritos (processos de aplicação)”. Além disso, podem ser acrescentados materiais didáticos, tais como as cartas murais, os atlas, as esferas, o quadro-negro e o livro. Porém, ressalta que não se deve “[...] proscrever absolutamente o livro; basta que lhe reduza o lugar primordial que ele ocupa no antigo método. Se faz necessário que não se abuse do seu emprego, fazendo dele o único meio de ensino” (FRANÇA, 1929, p. 177). Para França, uma boa escolha do livro de Geografia que apresente o texto esclarecido e ilustrado por cartas e por ilustrações são meios secundários de ensino e empregados nas classes superiores.

Assim, Alípio França conclui suas lições sobre o ensino de Geografia na Escola Primária, valorizando “a palavra” do mestre de Geografia, bem como de outras disciplinas, [...] o grande meio de ação; é ela que imprime à inteligência do menino a primeira e decisiva impulsão; é ela que anima o estudo, esclarece os pontos obscuros, auxiliada e ilustrada pelos materiais de ensino.

Como é possível perceber, em 1929, Alípio França preconizava um ensino que rompesse com as práticas tradicionais, demonstrando-se alinhado aos pressupostos da Escola Nova que se apresentavam na década de 1920 por meio das concepções pedagógicas modernas. Assim, conforme tais concepções, o método de ensino se estabelece como um conjunto de procedimentos pedagógicos regulados que iria possibilitar a transformação de um ensino tradicional para essa concepção moderna.

Além dos manuais pedagógicos até aqui analisados, também faz parte das publicações da época que estudamos o *Manual do Professor Primário*,¹⁵³ de Theobaldo Miranda Santos, publicada a sua 8ª edição em 1960. Esse livro, assim como os outros, é destinado aos alunos das Escolas Normais e dos Institutos de Educação. Da mesma forma que o manual de Alípio França ele também se divide em duas partes, destacando respectivamente a Metodologia Geral e a Metodologia Especial. Entre os capítulos que compõem a primeira parte estão: os Métodos Pedagógicos e Processos Didáticos em Geral, o

¹⁵³ Obra disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/190862>>.

Material Didático, Métodos Ativos e Escolas Novas, dentre outros. Na segunda parte, direcionada à Metodologia Especial, estão também as metodologias específicas de cada matéria escolar do Ensino Primário, dentre elas a Metodologia da Geografia.

Esse manual distingue-se dos outros por trazer uma abordagem dos conteúdos mais enciclopédica, pois apresenta no início de cada metodologia específica duas divisões: a primeira parte é dedicada aos *caracteres gerais* da matéria escolar: a história do ensino de cada matéria, seus objetivos e valor, e a análise dos seus objetivos. A segunda parte trata do estudo das *técnicas de ensino*, destacando-se os processos, a motivação e o material didático, seguidos de exercícios, notas e bibliografia. A Metodologia da Geografia, por exemplo, inicia-se pela História do ensino de Geografia, passando para os objetivos e o valor desse ensino, e a seleção da matéria. A segunda parte destaca no estudo das técnicas de ensino dessa matéria escolar os processos, motivação e material de ensino de Geografia. São onze páginas a tratar sobre a orientação deste ensino, ancorado em autores da Geografia, como Vidal De la Blache e Delgado de Carvalho, quanto ao valor do ensino de Geografia.

A seleção da matéria para o autor é um dos problemas mais importantes da didática do ensino de Geografia na Escola Primária. Assim como os autores dos outros manuais anteriormente analisados “[...] o conteúdo do programa a ser desenvolvido deve ajustar-se à experiência, ao interesse e à capacidade intelectual da criança”. A aprendizagem dos conteúdos geográficos deve tomar como “[...] ponto de partida o ambiente em que vive a criança, e daí, seguindo em círculos concêntricos, até o caminho do mundo, parece ser, hoje, uma orientação consagrada pela nova didática” (SANTOS, 1960, p. 216). Por meio desta nova didática, o caminho a seguir seria, primeiramente, o estudo da “geografia local”: lar, escola, bairro, até a 3ª Série do Primário. A partir daí a criança estará preparada para as etapas de caráter mais abstrato, podendo gradualmente estudar a cidade, o Estado, o País e o Mundo.

Em relação às técnicas de ensino, o autor apresenta de maneira mais ampla as metodologias do ensino intuitivo, assim como os autores discutidos anteriormente, remetendo-nos também às orientações do livro *Introdução Metodológica aos Estudos Sociais* de Delgado de Carvalho e às orientações metodológicas prescritas no Programa de Ensino Primário, adotado nos grupos escolares do Piauí, em 1928, que preconizava a adoção desse método.

Esse manual pedagógico traz ao final de cada lição exercícios com diversas questões sobre o assunto abordado, as notas e as bibliografias consultadas. Após a lição sobre o ensino de Geografia, apresenta as seguintes questões: 1) *Quais as fases históricas principais do ensino da Geografia?* 2) *Quais os objetivos do ensino da Geografia?* 3) *Como selecionar a matéria que deve ser ensinada na escola primária?* 4) *Quais os processos de ensino da Geografia?* 5) *Como motivar o ensino da Geografia?* 6) *Qual o material que deve ser utilizado no ensino da Geografia?* Curiosamente alguns autores citados nos textos não aparecem na bibliografia, como, por exemplo, Vidal De la Blache e Delgado de Carvalho.

Porém nela é apresentada o livro *Como se ensina Geografia*, do autor Firmino de Proença, editado em 1928, também destinado aos professores das Escolas Primárias, bem como aos

“professorandos” da Escola Normal. Esse manual valorizava a importância do uso de material pedagógico como recursos importantes que deveriam ser utilizados de forma abundante, destacando o amor à Pátria como conteúdo indispensável no ensino de Geografia.

Outro manual que vale a pena destacar trata-se do título *Didáctica: nas escolas primárias* (1930), de João Toledo. Nesta obra, o autor faz uma contraposição entre os princípios da escola tradicional e os princípios da Escola Nova. Segundo João Toledo, “[...] a Geografia poderia contribuir para a formação cívica e moral do povo. Deste modo, a universalização de uma cultura escolar se identificava com a modernidade buscada pela sociedade brasileira à época” (MELLO, 2014, p. 149).

Isto posto, as análises que realizamos nesta sessão demonstraram a importância da pesquisa do livro didático como suporte de conhecimentos e de métodos de ensino das disciplinas e matérias escolares, bem como veículo de valores, sejam ideológicos sejam culturais, assim como assevera a pesquisadora Circe Bittencourt (2004). Os livros didáticos constituídos em Manuais Pedagógicos que orientaram o ensino de Geografia de outrora são livros elaborados com o objetivo de orientar e mediar a prática ou o ofício de ensinar em torno de um saber ou um conjunto de saberes.

No que diz respeito às práticas de ensinar Geografia na Escola Primária brasileira, e, especificamente na Escola Primária piauiense, os livros que selecionamos para serem aqui analisados se constituíram como referenciais para entendermos as orientações didáticas que esses livros prescreviam. Tendo em mente a ideia inicial que abre essa discussão, ressaltamos a verdade que ela expressa: por mais que o livro didático não seja utilizado pelos alunos, neste caso pelas alunas normalistas, *é pelo livro que o professor ensina e, portanto, é pelo livro que o aluno aprende* (PROENÇA, 1928).

E, se apesar de seus conteúdos, geralmente ligados aos pressupostos da Pedagogia Moderna, não corresponderem às práticas reais desenvolvidas no ensino de Geografia na Escola Primária do Piauí, que se mantinha ao longo do período que investigamos predominantemente tradicional, torna-se possível, por meio dos manuais pedagógicos, dirigidos aos professores primários e às Escolas Normais, compreender o roteiro de ações neles prescrito, que poderiam indicar, em alguma medida, e ao mesmo tempo, o que deveria ser feito em sala de aula ou mesmo o que os professores já faziam à época. Dessa forma, poderemos compreender as *finalidades inscritas* e as *finalidades reais* do ensino de Geografia nas Escolas Primária e Normal do Piauí, no período que investigamos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A preocupação com a secundarização da Geografia, que se manifesta atualmente no ensino desta disciplina, nos primeiros anos da Educação Básica nas escolas públicas de Teresina, deu origem a esta investigação que resultou na História do Ensino de Geografia na Escola Primária do Piauí, no período de 1927 a 1961. Intervalo significativo para a análise histórica da Geografia enquanto matéria escolar e o entendimento da sua história, posto que diz respeito a uma temporalidade na qual se desenvolveu um movimento histórico de permanências e rupturas no sistema educacional piauiense. À época, o ensino de Geografia tinha a finalidade de contribuir para o atendimento dos anseios de valorização do País, assumindo uma perspectiva nacionalista. Buscava-se romper com o modelo Tradicional de ensino por meio do movimento escolanovista que preconizava a pedagogia moderna, apesar da permanência predominante do Tradicional. Foi também a partir da década de 1920 que a Geografia e seu ensino passaram a receber uma atenção mais especial no contexto educacional brasileiro com importantes transformações.

Considerando o referido contexto educacional, a presente Tese foi se estruturando, conforme os objetivos que elaboramos para escrever a história da Geografia no Ensino Primário do Piauí, analisando o seu currículo, a prática educativa e a cultura escolar que se desenvolveram no período que investigamos. Desta forma, ao procurar explicar como a Geografia era ensinada nos grupos escolares do Piauí, refletimos sobre a organização da Escola Primária piauiense e, dessa forma, compreendemos os diferentes contextos em que se desenvolveram os processos de produção dos conhecimentos geográficos.

Para tanto, investigamos inicialmente a institucionalização da Geografia no Brasil, percebendo assim que esta matéria escolar passou a constar no currículo das escolas brasileiras a partir de 1837, no Ensino Secundário, com a fundação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. Como matéria da Escola Primária, a Geografia foi sendo introduzida no seu currículo somente nas primeiras décadas do século XX, quando os seus conteúdos “[...] foram redefinidos no Brasil em função das novas finalidades atribuídas à educação popular” (SOUZA, 2008, p. 20). Nesse período, a Escola Primária passou a ser vista como responsável pela construção e consolidação do Estado-nação e, dessa forma, a Geografia passou a fazer parte do seu currículo com a finalidade de inculcar o nacionalismo patriótico.

No que tange aos aspectos da prática pedagógica que se desenvolvia nos grupos escolares do Piauí e ao processo de formação dos seus professores, importantes reflexões nos

levaram a compreender não somente a maneira como foi se formando a Escola Primária no Piauí, mas também o papel da Geografia nesse contexto educacional piauiense. Dentre tais aspectos estão questões ligadas às políticas educacionais, à *cultura acadêmica* que fundamentou a organização pedagógica e curricular dessa escola, bem como o entendimento de como se constituiu o corpo profissional docente que se encarregou de colocar a escola em movimento a partir do exercício de sua função nas práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto das salas de aula.

Ao se tratar de um contexto histórico, social e político que reclamava mudanças, colocava-se em cena, como promessa para a difusão do Ensino Primário do Estado, a instalação da Escola Normal Oficial, considerada como o “viveiro de professoras” que iria possibilitar o projeto de modernização da Escola Primária piauiense, observando-se não somente a melhoria das instalações físicas das escolas, mas sobretudo os princípios pedagógicos da modernidade.

A partir desta concepção, entrou em cena o Programa de Ensino Primário elaborado pelo reformador da escola parnaibana Luís Galhanone, referencial curricular e metodológico que deveria orientar as práticas pedagógicas nos grupos escolares do Estado ao ser adotado em 1928. O referido programa de ensino permaneceu em vigor até reforma de 1947, quando a administração educacional chegou à conclusão de que esse antigo programa já não atendia às necessidades do ensino no Estado, passando assim à sua reformulação, por meio da elaboração de um novo Programa de Ensino Primário no final da década de 1940.

Assim, por meio da nossa análise da Legislação Educacional e dos referidos programas de ensino, destacamos o *código disciplinar*, mencionado no capítulo introdutório desta Tese, da Geografia expresso, inicialmente, pela análise das *finalidades inscritas* neles presentes, referentes aos anos de 1927, 1933 e 1947. Tendo em mente que a finalidade da Escola Primária piauiense, à época, estava voltada para a formação de comportamentos de civilidade e de patriotismo, percebemos que seria com base nesta finalidade que o ensino de Geografia deveria ser útil, posto que poderia despertar na criança o sentimento cível, supostamente por meio de explicações sobre as belezas e riquezas naturais do País, de sua organização política e da formação do sentimento de amor à Pátria, desenvolvendo assim noções de patriotismo e nacionalidade.

Essas finalidades, também atribuídas ao ensino de Geografia, reportam às apropriações dos princípios escolanovistas pelos reformadores da educação piauiense, visto que, conforme Souza (2009, p. 169), a proposição pedagógica da Escola Nova “[...] tinha como horizonte a regeneração da sociedade brasileira e a transformação do País”, relação estabelecida por meio de temáticas relativas à educação e à formação da nacionalidade”. Além dessas finalidades, o

Decreto nº 1.306 de 02/09/1946 instituiu como finalidades desse nível de ensino proporcionar a formação e o desenvolvimento integral da criança, orientando a transmissão de conhecimentos úteis para a vida em sociedade e com a preparação para o mundo do trabalho, que se tornava mais complexo nesse período (ZOTTI, 2004).

Os conhecimentos geográficos prescritos para a Escola Primária a partir dos programas de ensino adotados, do seu currículo e dos modelos pedagógicos, dizem respeito às *finalidades inscritas* para o ensino de Geografia nessa escola. Assim, o método que deveria ser utilizado, em 1928, nesse nível de ensino era o Método Intuitivo, valorizando-se, portanto, os exercícios práticos de reconhecida utilidade, com recursos que proporcionassem comparações e/ou analogias facilitadoras da memorização de dados numéricos referentes à Geografia Econômica e Política. Com base nesse método, o ensino de Geografia deveria se desenvolver a partir da criação de salas-ambiente, para que os alunos tivessem contato direto com os mapas, rochas e quadros; além de observação da paisagem, mediante a valorização de excursões e de trabalhos de campo, o uso de mapas e outras representações gráficas que poderiam ser utilizadas para enriquecer o ensino desta matéria escolar.

Tratava-se de um programa de ensino enciclopédico, com conteúdo vasto para ser trabalhado na perspectiva pedagógica prescrita para o Ensino Primário. Enfim, o Programa de Ensino Primário adotado nas Escolas Primárias do Piauí a partir de 1928, apesar de contestar um ensino memorístico, prescrevia para o ensino de Geografia o estudo de conteúdos que se limitavam à localização espacial dos objetos, fatos e fenômenos geográficos e à sua descrição, caracterizando-se dessa forma como abordagens pedagógicas tradicionais, contrariando, assim, os anseios de modernização da Educação Primária pelos legisladores educacionais piauienses. Dessa forma, considerado ultrapassado sob muitos aspectos, houve necessidade de elaborar um novo Programa de Ensino Primário.

Esse novo programa, adotado em 1949, teve, na sua elaboração, a influência das orientações do INEP. Contudo, até o momento, não temos pistas de sua localização. Ao buscar indícios que nos levassem a inferir as prescrições curriculares e metodológicas nele presentes, vimos no Programa de Ensino Primário, adotado em 1960, referente somente à 1ª Série, uma possibilidade para isso, posto que este programa seria uma continuação do trabalho já iniciado naquele. Percebemos então, nas suas prescrições curriculares, que alguns assuntos geográficos como observações referentes à água, ao tempo, ao Sol, às estrelas e à Lua deveriam ser ensinados por meio da matéria Conhecimentos Gerais Aplicados à Vida Social, à Educação para a Saúde e ao Trabalho. Entretanto, a seleção de conteúdos e das orientações didáticas para o ensino de Geografia, propriamente dita, apresenta-se em conjunto com o estudo da História,

compondo a matéria “Ciências Sociais”, visando, dessa forma, a prática de um ensino globalizado.

Assim como o Programa de Ensino publicado em 1960 no Piauí, supomos que o programa adotado em 1949 deveria apresentar, como conteúdos selecionados para o 1º Ano, o conhecimento da escola, da casa do aluno, das pessoas que convivem com a criança em casa, da noção de autoridade, da situação da casa em relação à escola, de observações ligadas a casa, à escola e ao caminho percorrido pelo aluno com as respectivas atividades a serem executadas. Da mesma forma que o programa adotado em 1928, valorizam-se situações relativas ao Método Intuitivo e escolanovista, orientando-se a observação direta dos fatos e fenômenos geográficos pela experiência cotidiana vivenciada em casa e na escola. Porém, tais aspectos limitavam-se ainda a um estudo meramente descritivo dos fenômenos geográficos, além de que o foco do ensino ainda recai sobre a ação docente e não sobre a aprendizagem do aluno como ser ativo na construção do seu conhecimento.

Outros indícios das prescrições curriculares e metodológicas para o ensino de Geografia, presentes no referido programa de 1949, foram evidenciados por meio da análise dos programas de ensino adotados na mesma época, em outros Estados brasileiros, também elaborados sob as orientações do INEP, dentre eles os programas de ensino das Escolas Primárias do Paraná e das Escolas Primárias paulistas. Assim, em relação à seleção de conteúdos para o 2º, 3º e 4º anos, conforme o programa paranaense, eram estudados, respectivamente, a geografia local, as cidades do Estado, os nomes dos acidentes geográficos e a representação cartográfica; a Terra, sua forma e movimentos, continentes e oceanos, os países, as raças e a localização do Brasil na América com a sua divisão em Estados e capitais; além do estudo das grandes regiões do Brasil, seus grandes rios, sua produção fundamental, o seu homem; a mesma coisa talvez em relação ao Piauí e a interpretação cartográfica. Finalmente, o estudo do céu e do nosso sistema solar, os acidentes geográficos dominantes em cada região do Brasil, as agrupações humanas e sua vida nessas regiões; além desses conteúdos o estudo dos problemas da Geografia humana local, dos principais países do mundo e suas capitais e das formas de governo.

A historiografia educacional brasileira revela que a educação paulista se constituiu como modelo exemplar para as reformas educacionais que foram pensadas para os outros Estados brasileiros. No Piauí, considerando-se as formas de apropriação desse referencial educacional pelos reformadores da educação piauiense ao adotarem na íntegra o Programa de Ensino Primário elaborado em São Paulo, deduzimos que os programas aqui elaborados em 1947 e em 1960 tenham também sofrido a influência da organização da Escola Paulista. Percebemos que, por meio de práticas de apropriação, a seleção dos conteúdos de Geografia reproduziu os

conteúdos que foram prescritos no referido programa de ensino paulista. No entanto, as prescrições metodológicas divergiram, posto que se distanciaram do viés analítico escolanovista que determinava a análise das relações estabelecidas entre os fenômenos geográficos observados e percebidos, a fim de que os alunos tivessem uma compreensão global dos conteúdos estudados nessa matéria escolar. Além disso, diferente do programa de ensino paulista e paranaense, o foco do ensino ainda recaía sobre a ação docente e não sobre a aprendizagem do aluno como ser ativo na construção do seu conhecimento, conforme preconiza o método da Escola Nova, modelo a ser seguido à época.

Por fim, após análise das *finalidades inscritas* para o ensino de Geografia, chegamos às *finalidades reais*, aquelas que representam a passagem entre o ensino prescrito e o ensino realmente praticado no ensino-aprendizagem dessa matéria escolar no Ensino Primário. Tendo em vista a dificuldade de acesso a fontes materiais que evidenciassem essas práticas, nos apoiamos na história oral temática, procurando estabelecer relações entre o ensino prescrito e o ensino praticado na aprendizagem da Geografia, no que diz respeito ao cumprimento dos programas de Ensino Primário que analisamos.

Por meio da memória dos participantes desta pesquisa, foi possível depreender que a forma de apropriação do currículo prescrito pelas demais professoras do Ensino Primário, à época, se deu de forma diversificada. Porém permanecia como opção teórico-metodológica a abordagem Tradicional, privilegiando-se um ensino memorístico e meramente descritivo por meio do método “catequético” de perguntas e respostas, distanciando-se do que era prescrito nos programas de ensino adotados em 1928 e em 1949, que preconizavam, respectivamente, a utilização do Método Intuitivo e do método escolanovista.

Concluimos que, na realidade, o currículo posto em ação pela maioria das professoras dos nossos participantes não desenvolveu alguns conteúdos nem algumas práticas metodológicas prescritas. Entretanto, havia em algumas escolas de Teresina uma prática comum que orientava para o 4º Ano a utilização de imagens como gravuras, quadros e fotografias, que deveriam ser expostos em cavaletes para o ensino não só de Geografia, mas de Linguagem, História e Ciência Naturais, aproximando-se assim das orientações ligadas ao Método Intuitivo. Dessa maneira, os alunos poderiam aprender por meio da observação das gravuras, desenvolvendo-se a pedagogia do olhar, do ver e do observar, conforme prescrevia o referido método, provavelmente como forma de evitar a simples memorização das informações.

Por meio desta reflexão, concluimos que, teoricamente, na elaboração do ensino prescrito, a leitura de quem o forja, os agentes da *cultura política* e da *cultura científica*, é diferente da leitura de quem o aplica, os agentes da *cultura empírica*, quais sejam, alunos e

professores. Até porque, segundo Chervel (1990), nem todas as finalidades de ensino estão forçosamente inscritas nos textos oficiais programáticos que fixam os planos de estudos, os programas, os métodos, os exercícios. Contudo, entendemos, assim como esse autor, que é por meio da exploração desse *corpus* documental que se inicia o estudo das finalidades de uma disciplina escolar. Com isso, torna-se possível compreender que nem todas as *finalidades inscritas* nesses textos são de fato *finalidades reais*.

Sendo assim, observando o plano de ensino prescrito referente às *finalidades inscritas* a partir das reformas educacionais, vimos que a Geografia estava inserida no currículo da Escola Primária piauiense com a finalidade de contribuir com o progresso da nação por meio da formação do espírito nacionalista e o desenvolvimento do sentimento de patriotismo. Entretanto, inferimos pelo depoimento dos participantes desta pesquisa que não era essa a Geografia ensinada, mas uma lista de nomes de acidentes geográficos, de países, de capitais, uma geografia descritiva, enumerativa e não explicativa, uma catalogação inútil, estudo a partir do qual se aprendia “nomes” e não “coisas”, conforme reclamavam intelectuais, à época, como Delgado de Carvalho (1925) e Renato Jardim (1927).

Por conseguinte, assim como Lourenço Filho, chegamos à conclusão de que, por mais que a administração escolar forneça ao professor o que de melhor conceba a técnica moderna, como roteiro e guia, baixando-se instruções minuciosas que tentem mecanizá-lo, na prática, caso se comporte como mestre de verdade, dedicando-se de alma e corpo ao ensino, o programa real do professor será sempre ele próprio, será a revelação de sua capacidade técnica.

Assim entendendo, vimos que as professoras, no contexto da Escola Primária do Piauí, se utilizaram de táticas de apropriação dos programas prescritos manifestadas como astúcias ao jogarem em um terreno que lhes era imposto como estratégias utilizadas pelos gestores da educação no Estado do Piauí (CERTÉAU, 1994). Reafirmamos, portanto, a conclusão de Lourenço Filho (1930, p. 81), ao revelar-nos que “cada mestre só executa o seu programa, aquele que é a revelação de sua inteligência, de seus conhecimentos sistematizados, de seus pendores, de sua personalidade”.

Como finalização da investigação sobre o *código disciplinar* da Geografia ensinada na Escola Primária piauiense, entre os anos de 1927 a 1961, destacamos o papel dos livros didáticos utilizados como suporte material no ensino dessa matéria escolar e o tipo de abordagem metodológica utilizada nos mesmos. Observamos que o livro didático, ainda que limitado, era o definidor dos conteúdos e até mesmo da metodologia a ser desenvolvida pelas professoras. Ainda que não houvesse livros didáticos específicos para o ensino de Geografia, aprendia-se Geografia por meio dos *livros de leitura*. Dentre esses livros foram citados pelos

participantes desta pesquisa os livros *Meu Tesouro*, de Helena Lopes Abranches e Esther Pires Salgado; *Minha Pátria*, do autor, João Pinto e Silva, publicado da década de 1910 à década de 1940 e *Corações de Crianças*, de Rita de Macedo Barreto, adotado no início do funcionamento do “Grupo Escolar Costa Alvarenga” em Oeiras.

O livro “Minha Pátria” cumpria bem a função destinada não somente à matéria escolar História Pátria, mas à finalidade do Ensino Primário que seria a de incutir na criança o nacionalismo patriótico. Tanto o livro “Minha Pátria” quanto o livro “Corações de Crianças” foram “livros de leitura” muitos utilizados como livros didáticos a guiarem o ensino nas Escola Primárias na primeira metade do século XX no Brasil. Ambos apresentam um caráter cívico-pedagógico e nacionalista, critério delimitador dos livros infantis da época.

Além desses livros, foi mencionado também o livro “*O Piauí na História*” de Odilon Nunes, caracterizado por um dos alunos participantes da pesquisa como um livro inigualável, sendo obrigatório o seu uso no Ensino Primário. Assim como os outros livros anteriormente mencionados, este também apresenta os conteúdos sobre a História do Piauí em forma de historietas, porém com uma interessante inter-relação entre a História e a Geografia do Piauí. Trata-se de um livro didático de História do Piauí, relevante também como contribuição para o ensino de Geografia na Escola Primária do Estado, por apresentar uma possível abordagem interdisciplinar, bem como pela importância de Odilon Nunes na administração educacional do Piauí e por seu valor intelectual como professor piauiense de cursos primários.

O último capítulo desta Tese apresenta-se como complemento para o estudo da história da Geografia na Escola Primária piauiense, a partir do qual procuramos compreender o contexto de formação docente para o Ensino Primário do Piauí, destacando para tanto a importância da Escola Normal Oficial de Teresina. Feito isso, percebemos – ao longo do período em que investigamos – um processo de reorganização do Ensino Normal pela legislação educacional a partir do qual demonstrava-se a preocupação do governo com os aspectos técnicos da educação piauiense, ao assumir uma postura que expressava maior interesse com os princípios da Escola Nova em sua vertente de Escola Ativa.

O currículo decorrente da Reforma Educacional de 1933, por exemplo, demonstrou maior investimento com a especialização do conhecimento pedagógico e, dessa forma, a incorporação de saberes metodológicos e práticos que visavam adequar as práticas dos professores às especificidades do alunado da Escola Primária. Isto porque, a partir da Revolução de 1930, o professor passou a ser considerado “[...] como disseminador das ideias que moviam o Estado Novo” (SOUZA, 2009, p. 128). Foi neste contexto que se deu a Reforma Educacional de 1947. Com isso o Ensino Normal passou a ter por finalidade formar o profissional docente

necessário para atuar nas Escolas Primárias; desenvolver e propagar os conhecimentos técnicos relativos à educação da infância e habilitar, quando possível, administradores escolares do grau primário.

Consideramos, especialmente, os saberes selecionados para que as normalistas estivessem aptas a ensinar Geografia nas Escolas Primárias piauienses a partir deste regulamento. Com esta perspectiva, analisamos o Plano de Programa e Orientações metodológicas da Escola Normal Oficial, instituído pelo Decreto nº 1.358, de 02/03/1932, os livros didáticos indicados, com base neste referencial curricular e os registros das aulas encontrados nos diários de classe dessa escola datados a partir de 1948 a 1961. Além dessas fontes, analisamos também os compêndios de Metodologia do Ensino Primário que possivelmente podem ter sido utilizados pelas professoras da Escola Normal como referência para o ensino das metodologias e das práticas de ensino de Geografia nesta escola.

Os registros contidos nos diários de classe nos revelaram conteúdos ensinados nas aulas de Geografia do Curso Preparatório para ingresso na Escola Normal Oficial, como também os registros dos conteúdos que eram propostos para que as alunas cursistas ensinassem essa matéria escolar nas atividades do tirocínio que eram desenvolvidas principalmente na Escola Modelo, mas também em alguns grupos escolares de Teresina. Os conteúdos de Geografia ensinados no Curso Preparatório, em 1948, fazem referência ao estudo das regiões naturais e à divisão regional do Brasil, aprofundando-se a cada mês os aspectos geográficos característicos de cada região brasileira estudada. Destacavam-se nesse estudo os aspectos físicos, a divisão política, o povoamento e a população, a vida cultural, os recursos econômicos, a hidrografia e o clima de cada região – únicos indícios de conteúdos que encontramos quanto ao aprendizado de Geografia na Escola Normal.

O desenvolvimento e aperfeiçoamento da prática profissional docente se dava a partir das cadeiras de *Metodologia do Ensino Primário e Prática de Ensino*, sendo que, por meio da última, praticava-se o tirocínio na Escola Modelo. Dessa forma, os conteúdos registrados nos diários de classe do tirocínio estavam relacionados à aprendizagem do ensino de Geografia na Escola Primária, envolvendo o estudo dos aspectos físico-naturais do Brasil, a exemplo dos acidentes geográficos e de outros conteúdos, da mesma forma como prescritos no Programa de Ensino Primário adotado a partir de 1928, anteriormente citado.

Buscamos também, em alguns livros didáticos, indícios dos conteúdos e metodologias para ensinar Geografia às normalistas e para ensiná-las a ensinar Geografia no Ensino Primário. Dentre os livros evidenciados na pesquisa, analisamos os livros “Geografia do Brasil” de Delgado de Carvalho, cuja primeira edição data de 1913, e o livro “Geografia Secundária” de

autoria de “Carlos Novaes”, com 13ª edição publicada em 1931. O livro deste último autor revela-se como uma obra enciclopédica com abordagem dos conteúdos de forma descritiva e enumerativa acerca dos fenômenos geográficos, induzindo, certamente, à prática da memorização como aprendizagem.

No livro intitulado “Geografia do Brasil” de Delgado de Carvalho, os conteúdos da Geografia do Brasil estão divididos em duas partes: a “Parte Geral” sobre aspectos da geografia brasileira e a “Parte Regional” que introduz o estudo das regiões naturais do Brasil. Pela semelhante apresentação dos conteúdos acerca do estudo das regiões brasileiras, registrados nos diários de classe do Curso Preparatório da Escola Normal, é possível que esta obra tenha sido consultada como base para o ensino de Geografia neste curso.

Eram utilizados também nas Escolas Normais brasileiras manuais pedagógicos, os quais abordavam os fundamentos para ensinar as normalistas a prática docente na Escola Primária. Embora não tenhamos indícios do uso efetivo desses manuais didáticos na Escola Normal de Teresina, localizamos, na biblioteca da Escola Normal de Parnaíba, um exemplar do livro *Prática de Ensino* do educador Afro do Amaral Fontoura e um exemplar do livro “Introdução Metodológica aos Estudos Sociais” de Delgado de Carvalho, cuja primeira publicação seria de 1957. Tal achado é indicativo de que estes livros podem ter sido utilizados como fontes de consulta pelos professores e alunos dessa escola para ensinar e aprender a ensinar Geografia.

No livro de Afro do Amaral Fontoura, os conteúdos geográficos são abordados no campo dos Estudos Sociais. Dessa forma há um estudo geral sobre os métodos didáticos para os Estudos Sociais, incluindo nestes estudos o ensino da Geografia. O autor apresenta orientações metodológicas importantes sobre esse ensino na infância, ao discutir sobre os “fundamentos gerais dos Estudos Sociais” enfocando as fases psicológicas de evolução do educando a que devem corresponder os programas e métodos de ensino adequados. Neste livro, os saberes teórico-metodológicos para o ensino de Geografia caracterizam-se como orientações ligadas aos pressupostos da Escola Nova, com destaque para a Escola Ativa.

Assim, a cada fase de evolução da criança, apresentam-se abordagens progressivas com base no “centro de interesses”, estudo sistemático da Geografia, abstração e percepção das relações entre diversos fatos concretos, e, finalmente, o alargamento de horizonte da criança em razão das influências que o cinema, o rádio, as conversas de adultos, as ilustrações, as relações de viagens e aventuras reais exercem sobre ela. Conhecimentos úteis para o ensino de Geografia, visto que se constituem, segundo este autor, em um contato quase direto com as realidades que lhe despertam a curiosidade pelas regiões distantes e desconhecidas, resultando daí a necessidade de aproveitar esta nova disposição de explorador no estudo geográfico.

Já no livro de Delgado de Carvalho, em decorrência da criança em idade escolar ainda se encontrar em uma fase muito realista, o autor aconselha que o estudo da Geografia seja iniciado pelo próprio meio, com a observação pessoal direta dos fenômenos naturais que este ambiente apresenta. Porém, ao demonstrar o quanto seria difícil no Brasil a penetração da orientação moderna nas salas de aula, chamava a atenção para os pontos que se apresentavam como principais empecilhos para a efetivação da renovação por ele desejada (ROCHA, 2012, p. 8). Tais pressupostos reforçam a postura do autor como um dos intelectuais que defendiam as inovações pedagógicas propostas pela Escola Nova.

Além desses, outros manuais pedagógicos para o Ensino Primário mereceram nossa atenção, pela relevância de suas orientações pedagógicas, principalmente em relação ao ensino de Geografia neste nível educacional. Dentre eles, o livro *Noções de Metodologia e de Organização Escolar* de autoria do Professor Alípio França (1928) ao apresentar uma sequência de conteúdos coincidentes com aqueles registrados nos diários de classe das cadeiras de Metodologia do Ensino Primário e de Prática de Ensino da Escola Normal de Teresina. Esse autor defendia um ensino de Geografia inovador, que evitasse um estudo aborrecido, árido e enfadonho, que fosse intuitivo, concreto, próprio para solicitar à imaginação, faculdade pronta a se despertar no menino (FRANÇA, 1928).

Enfim, os manuais pedagógicos que analisamos demonstraram uma orientação teórico-metodológica compatível com as orientações da pedagogia moderna, contudo, pelo que inferimos no cruzamento entre as suas prescrições didáticas e as práticas reais desenvolvidas pelas professoras da Escola Primária piauiense, caso essas professoras tenham se utilizado de tais fundamentos, não houve uma apropriação deles da forma como eram prescritos, demonstrando-se, dessa maneira, a dificuldade de sua penetração nas salas de aula dessa escola, justificando assim a permanência das práticas de ensino tradicionais.

Para concluir, retornamos à tese que elaboramos para esta pesquisa, ao afirmarmos que, entre os anos de 1927 a 1961, os conteúdos geográficos ensinados nos grupos escolares do Piauí assumiam uma perspectiva nacionalista, tornando-se veículo para atender aos anseios de valorização do País, por meio de um ensino que enfatizava a enumeração e a descrição das riquezas naturais, a localização, bem como a memorização dos conteúdos estudados, vinculando-se dessa forma à perspectiva das práticas de ensino da Geografia Tradicional. Entretanto, concluímos que a ideologia do nacionalismo patriótico era finalidade do Ensino Primário de uma forma geral, não especificamente da Geografia como matéria escolar.

Em razão disso, até o ano de 1961, o ensino de Geografia não assumia, por si só, uma perspectiva nacionalista, posto que os conteúdos e o predomínio dos métodos tradicionais

utilizados neste ensino não oportunizavam a compreensão dos fenômenos estudados ligados a esse fim. Portanto, não se concretizava a finalidade que era atribuída a essa matéria escolar, ligada a uma função ideológica claramente definida, que visava a formação do espírito patriótico e nacionalista na educação dos pequenos estudantes piauienses. Porém, mantinha-se um ensino com abordagem tradicional, enfatizando, sim, a enumeração e a descrição das paisagens naturais, a localização dos fenômenos e a memorização dos conteúdos estudados. Não havia neste estudo a valorização do entendimento das relações sociais ensinando-se uma Geografia neutra, dissociada do espaço vivido pela sociedade e das relações contraditórias de produção e organização do espaço.

É possível que a secundarização da Geografia que se manifesta atualmente nos primeiros anos da Educação Básica encontre fundamento nesta tradição que impede a valorização do ensino de Geografia como contributo à construção da cidadania. Acreditamos que um ensino de Geografia nesses moldes seria capaz de possibilitar ao educando uma leitura significativa do meio em que vive, produzindo assim o almejado desenvolvimento do nacionalismo patriótico. Entretanto, a Geografia ensinada no período que investigamos, ainda que fosse prescrita a partir dos fundamentos da pedagogia considerada moderna, não possibilitava essa formação.

Confirmamos, portanto, que a produção da Geografia como matéria escolar do Ensino Primário piauiense se constituiu como produto de sua cultura escolar. Ao deixarem de aplicar as práticas pedagógicas inovadoras prescritas pela legislação educacional e pelos programas de ensino adotados, as práticas pedagógicas realmente aplicadas se constituíram como criações espontâneas e originais de cada sistema escolar. Constatação que nos permitiu compreender o poder criativo da escola, o qual remete à concepção das disciplinas escolares como um produto específico da escola e não apenas uma vulgarização ou uma simples adaptação das ciências de referência. Dessa forma professores e alunos são os verdadeiros produtores das disciplinas escolares, posto que são eles que põem em prática as *finalidades reais* deste ensino. Geralmente, os professores ensinam da forma como aprenderam, mantendo assim a abordagem dominante.

Com esta conclusão, ratificamos a elaboração teórica de Chartier (1990) acerca das *práticas de representação* do mundo social, que, para ele, são construídas pelo grupo que as forja, conforme seus interesses, com a finalidade de impor sua concepção de mundo, seus valores e seu domínio. Entretanto, a partir dos discursos e normas estabelecidos por esse grupo, as *práticas de apropriação* destes “[...] operam uma diversidade de usos dos bens culturais, vinculada às disposições e interesses de grupos sociais específicos” (DALLABRIDA, 2015, p. 2). Estas práticas se tornam importantes para compreender as diferenças entre o currículo

prescrito, determinado pelas normas e as ações praticadas no interior das salas de aula, como currículo realizado.

Enfim, conforme o objetivo desta pesquisa, foi possível compreender como a Geografia era ensinada nos grupos escolares do Piauí, no período de 1927 a 1961, por meio do alcance das respostas às questões formuladas para esta investigação. O segundo capítulo responde à questão sobre o lugar da Geografia enquanto conteúdo escolar, presente no currículo da Escola Primária do Piauí no período de 1927 a 1961. O terceiro capítulo responde às questões sobre os conteúdos geográficos constantes nas prescrições curriculares para o Ensino Primário à época e a finalidade do ensino desses conteúdos, bem como se deu a relação entre as apropriações do currículo prescrito e as práticas efetivadas pelos professores e alunos de Geografia dos grupos escolares no período em questão, além de apresentar discussão sobre os livros didáticos que eram adotados para ensinar Geografia e qual a natureza dos conteúdos e atividades presentes nesses livros. O quarto capítulo explica como se deu a formação do(as) professor(e) primário(as) para ensinar Geografia e, ao longo da construção Tese, explicamos a maneira como acessamos as fontes que nos permitiram entender as práticas escolares desenvolvidas no ensino de Geografia nos grupos escolares piauiense no período em estudo.

Em síntese, esta Tese se constitui como um trabalho relevante, do ponto de vista historiográfico, social e epistemológico, para a comunidade educativa, ao produzir a História do Ensino de Geografia no contexto da Escola Primária piauiense entre os anos de 1927 a 1961. A partir dela, fornecemos subsídios para a reflexão sobre o currículo que se estabelece historicamente nesse nível educacional. Além disso, sua relevância se estende para a comunidade científica e acadêmica como contributo para a história do ensino.

Ao chegar o momento de finalizar esta Tese, sentimos grande prazer por termos concretizado um projeto de vida pessoal e profissional. Entretanto, fica também a sensação de que, diante das fontes investigadas, algumas delas presentes nos apêndices deste documento, ainda há muito a conhecer e a explicar acerca da história do Ensino Primário desenvolvido nos grupos escolares do Piauí. Como, por exemplo, a história dos saberes e metodologias de ensino utilizados, na formação das professoras primárias nas Escolas Normais do Piauí, de forma geral, ou mesmo na investigação da história das outras matérias escolares, a exemplo do que investigamos para compor esta Tese.

Estas são inquietações que despertam em nós o desejo de prosseguir em busca do entendimento de questões que ainda não alcançaram respostas, mas que são importantes para a compreensão da história da educação piauiense.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO NETO, J. **Dicionário biográfico**: escritores piauienses de todos os tempos. Teresina: Halley, 1995.
- ALBUQUERQUE, M. A. M. Dois momentos na história da geografia escolar: a geografia clássica e as contribuições de Delgado de Carvalho. **Rev. Bras. Educ. Geog.**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 19-51, jul./dez. 2011.
- ALBUQUERQUE, M. A. M. Século de prática de ensino de geografia: permanências e mudanças. In: REGO, N. et al. **Geografia: práticas pedagógicas para o Ensino Médio**. Porto Alegre: Penso, 2011. (v. 2).
- ALBUQUERQUE, M. A. M. As imagens nos livros didáticos de geografia: uma perspectiva histórica. In: VASCONCELOS, J. G. et al. (Org.). **Tempo, espaço e memória da educação: pressupostos teóricos, metodológicos e seus objetos de estudo**. Fortaleza: UFC, 2010. p. 67-87.
- ALMEIDA JÚNIOR, A. **E a escola primária?** São Paulo: Nacional, 1959.
- ALVES, A. O. A geografia nos anos iniciais: a leitura integrada da paisagem para a construção de conceitos dos conteúdos relevo-solo-rocha. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 5, n. 10, p. 277-299, jul./dez. 2015.
- AMMANN, R. **A terapia do jogo de areia**: imagens que curam a alma e desenvolvem a personalidade. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2004.
- ANDRADE, M. S. P. S. **A educação geográfica com crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental**: as bases conceituais humanistas no estudo do lugar. 2015. Dissertação (Mestrado em Geografia) – PPGEIO Universidade Federal do Piauí.
- ANGELO, M. D. L.; ALBUQUERQUE, M. A. M. de. Autores e livros didáticos regionais de Geografia (1870-1910): elementos históricos e educacionais para uma espacialização do fenômeno. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 4, n. 8, p. 88-112, jul./dez. 2014.
- ANJOS, J. J. T. História das disciplinas escolares: quatro abordagens historiográficas. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 21, n. esp., p. 281-298, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em: 10 out. 2019.
- BARBOSA, R. Reforma do ensino primário: e várias instituições complementares da instrução pública. In: **Obras completas de Rui Barbosa**. Rio de Janeiro, n. 16, p. 145-156, 2004.
- BARBOSA, F. A. S.; FREITAS, F. J. C. **A didática e sua contribuição no processo de formação do professor**. 2018. Disponível em: <https://fapb.edu.br/wpcontent/uploads/sites/13/2018/02/especial/3.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.
- BARROS, J. D. **O campo da história**: especialidades e abordagens. Petrópolis: Vozes, 2004.

- BARROS, J. D. A nova história cultural: considerações sobre o seu universo conceitual e seus diálogos com outros campos históricos. **Cadernos de História**, Belo Horizonte, v. 12, n. 16, 2011.
- BENITO, A. E. **A escola como cultura**: experiência, memória e arqueologia. Campinas-SP: Alínea, 2017.
- BEZZI, M. L.; MARAFON, G. J. **Historiografia da ciência geográfica**. Santa Maria: UFSM/CCNE, 2005.
- BIANCO, J. E. R. **As lições de coisas no projeto republicano paulista (1890-1920)**. 1999. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista (UNESP).
- BITTENCOURT, C. M. F. Disciplinas Escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, M. A. T.; RANZI, S. M. F. (Org.). **História das disciplinas escolares no Brasil**: contribuições para o debate. Bragança Paulista/SP: EDUSF, 2003.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa: DIFEL, 1989.
- BOTO, C. A Liturgia da Escola Moderna: saberes, valores, atitudes e exemplos. In: **Hist. Educ.**, Porto Alegre, v. 8, n. 44, p. 99-127, set./dez. 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/Carlos/Downloads/Dialnet-ALiturgiaDaEscolaModerna-4891688.pdf>. Acesso em 20/06/2019. Acesso em: 17 out. 2019.
- BRAGA, E. **Leitura II, para o 2º ano escolar**. São Paulo: Melhoramentos, 1921.
- BRANCO, A. U. Sociogênese e canalização cultural: contribuições à análise do contexto das salas de aula. **Temas Psicol.**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 3, dez. 1993.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Organização do ensino, primário e normal**: I. Estado do Piauí. Rio de Janeiro: MEC/INEP, 1940. 49p. (Boletim, n. 5).
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018.
- BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 8.530 de 02 de janeiro de 1946. Regulamenta o ensino normal no Brasil. In: ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. 23. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1983.
- BRITO, I. S. **História da educação no Piauí**. Teresina: EDUFPI, 1996.
- CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.
- CALLAI, H. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). **Ensino de Geografia**: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- CALDEIRA, A. M. S.; ZAIDAN, S. Práxis pedagógica: um desafio cotidiano. **Paideia - Revista do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde, Univ. Fumec**, Belo Horizonte, ano 10, n. 14 p. 15-32, jan./jun. 2013.

CAPEL, H. **Geografia, ciência e filosofia**: introdução ao pensamento geográfico. Maringá: Massoni, 2008. v. 1.

CARDOSO, L. P. C. O projeto pedagógico da sociedade de Geografia do Rio de Janeiro: o curso superior livre de geografia (1926-1927). In: **Revista HISTEDBR [on-line]**, Campinas, n. 36, p. 246-256, dez. 2009.

CARDOSO, C. A. A. Excursões escolares e formação de professores. In: **Anais. VII Congresso Brasileiro de História da Educação: Circuitos e Fronteiras da História da Educação no Brasil**. Universidade Federal de Mato grosso. Cuiabá-MT, maio de 2013. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/>. Acesso em: 11 fev. 2019.

CARVALHO, M. C. B.; NETTO, J. P. **Cotidiano**: conhecimento e crítica. São Paulo: Cortez, 1994.

CARVALHO, M. C. B. **A escola e a república e outros ensaios**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

CARVALHO, M. C. B. **A escola e a república**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CARVALHO, D. **Introdução metodológica aos estudos sociais**. Rio de Janeiro: Agir, 1957.

CASTELO BRANCO, C. Homenagem às normalistas. **Revista da Academia Piauiense de Letras**, Teresina, ano XI, n. 12, p. 148, 1928.

CASTELO BRANCO, R. **O Piauí**: a terra, o homem, o meio. 2. ed. São Paulo: Quatro Artes, 1970.

CASSAB, C. Reflexões sobre o ensino de Geografia. **Geografia: Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 13, n. 1, p. 43-50, 2009.

CAVALCANTI, K. et al. (Org.). **Jogo de areia uma abordagem transdisciplinar para a educação**. Natal-RN: EDUFRN, 2010.

CERTEAU, M. D. **A invenção do cotidiano**. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998. (v.1).

CHARTIER, R. "Por uma sociologia histórica das práticas culturais". In: CHARTIER, R. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

CHARTIER, R. **Cultura escrita, literatura e história**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHARTIER, R. VI textos, impressões, leituras. In: HUNT, L. (Org.). **A nova história cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 211-238.

CHARTIER, A. M. Fazeres ordinários de classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 1, jan./fev. 2000.

CHARTIER, R. **A história cultural**: entre práticas e representações - memória e sociedade. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.

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

CORRÊA, R. L. T. O livro escolar como fonte de pesquisa em história da educação. **Cadernos Cedes**, ano XX, n. 11 p. 52, nov. 2000.

CUESTA FERNÁNDEZ, R. **Sociogénesis de una disciplina escolar**: la historia. Barcelona: Pomares-Corredor, 1997.

CUESTA FERNÁNDEZ, R. Campo profesional, formación del profesorado y apuntes de didáctica crítica para tiempos de desolación. **Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales**, n. 17, p. 3-23, 2003.

DALLABRIDA, N. O uso do conceito de apropriação na historiografia da educação. In: **Anais**. VII Congresso Brasileiro de História da Educação: matrizes interpretativas e internacionalização. Universidade Estadual de Maringá, 2015.

D'ÁVILA, A. **Práticas escolares de acordo com o Programa de Prática do Ensino do Curso Normal e com a orientação do Ensino Primário**. São Paulo: Saraiva, 1968.

DEWEY, J. **Democracia e educação**: introdução à Filosofia da Educação. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1879.

DEWEY, J. **Como pensamos**. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959.

DNOCS. **Curso primário**: programa experimental – 1ª série. Brasília: Ministério de Viação e Obras Públicas (*MVOP*) /Departamento Nacional de Obras, 2007.

DÓRIA, S. **Educação**. São Paulo: Nacional, 1933. (Biblioteca Pedagógica Brasileira, v. XVII).

ESCOLA NORMAL. **Decreto n. 1.338, de 02 de março de 1932**. Plano de Programa e Orientações Metodológicas. Teresina: Imprensa oficial, 1932.

EVANGELISTA, A. M. et al. **Fundamentos de didática da geografia**. Teresina: EDUFPI/UAPI, 2010.

FARIAS, V. S. N. **Em busca da geração perdida**: formação escolar e intelectual de homens de letras em Teresina. Teresina: EDUFPI, 2015.

FARIA FILHO, L. M. et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, jan./abr. 2004.

FERRARO, A. R. **História inacabada do analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, BBHEB, 2009.

FERREIRA, N. T. **Cidadania**: uma questão para a educação. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FERREIRA, L. M. F. **O Estado, as normalistas e a infância em Teresina (1900-1940)**. 2017. Dissertação (Mestrado em História do Brasil) – Universidade Federal do Piauí.

FERREIRA, J. A. S. **Os exercícios nos livros didáticos de Geografia no Brasil**: mudanças e permanências (1880-1930). 2012. Dissertação (Mestrado) – UFPB/CE.

FRANCO, R. K. G.; MELO, S. M. B. **Narrativas historiográficas da cultura escolar piauiense – 1930/1960**. Disponível em: <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT.11/GT22.PD>. Acesso em: 2 out. 2019.

FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANÇA, A. **Noções de metodologia e de organização escolar**. 3. ed. Bahia: Oficinas Graphycas D'A Luvas”, 1928.

FREIRE. P. **À sombra desta mangueira**. 5. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

FREITAS, M. L.; SOUSA, F. A. F.; FREITAS, F. N. Professor **Felismino Freitas**: educação como missão e vocação. Teresina: Zodíaco, 2009.

GADAMER, H. G. **Verdad y método**. Salamanca: Sígueme, 2003. v.1.

GADAMER, H. G. **Hermenêutica em retrospectiva**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

GALVÍNCIO. A. S.; COSTA, J. C. C. Rui Barbosa e a reforma do Ensino Primário no século XIX. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 20/21, n. 1/2, p. 88-105, jan./dez. 2011/2012.

GALVÃO. A. M. O.; BATISTA, A. A. G. Manuais escolares e pesquisa em história. In: VEIGA, C. G.; FONSECA, T. N. L. **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GASPARINI, I. S. O Brasil carece da difusão do ensino popular da Geografia. In: COSTA, M. J. F. F. et al. (Org.). **I Conferência Nacional de Educação**. Brasília: INEP. 1997.

GANDINI, R. P. C. Antônio Ferreira de Almeida Júnior. In: FÁVERO, M. L. A.; BRITTO, J. M. (Org.). **Dicionário de educadores no Brasil**. Rio de Janeiro: UFRJ/MEC/INEP/COMPED, 2002. p. 131-137.

GATTI JÚNIOR, D. A escrita brasileira recente no âmbito de uma história das disciplinas escolares (1990-2008). **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 1, p. 42-71, jan./jun. 2009.

GAZOLI, M. R. **O método analítico para o ensino da leitura em “série de leitura proença” (1926-1928), de Antonio Firmino de Proença**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Marília-SP Educação da FFC-Unesp-Marília, 2010.

GONÇALVES, A. R. A geografia escolar como campo de investigação: história da disciplina e cultura escolar. **Revista Bibliográfica de Geografia y Ciencias Sociales**, v. XVI, n. 905, jan. 2011.

GOODSON, I. Tornando-se uma matéria acadêmica: perspectivas de análise. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

GOODSON, I. La construcción social del curriculum: posibilidad e ámbitos de investigación de la historia del curriculum. **Revista de Educación**. n. 295(I), p. 7-37, 1991.

GOODSON, I. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

HANSEN, P. S. Autores, editores, leitores. O que os livros cívicos para crianças da primeira república dizem sobre eles? **História**, França, v. 30, n. 2, dez. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-90742011000200004. Acesso em: 2 jun. 2019.

INEP-MEC, **Regulamento do Ensino da Escola Normal Oficial do Piauí, de acordo com o Decreto-Lei nº 8.530 de 02 de janeiro de 1946**. Brasília: MEC, 1946.

JARDIN, R. O ensino de Geografia: necessidade de uma reforma de programas e métodos. In: COSTA, M. J. F. F. et al. (Org.). **I Conferência Nacional de Educação**. Brasília: INEP, 1997.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

KUHLMANN JR., M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, maio/jun./jul./ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02>. Acesso em: 8 mar. 2019.

KUPSTAS, M. **Robson Crusóé**. São Paulo: FTD, 2003.

LEAL, F. M. **Geografia**: ciência corográfica e ciência corológica. Disponível em: <https://enhpgee.files.wordpress.com/2009/10/fabiana-machado-leal1.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2019.

LE GOFF, J. Memória. In: **Enciclopédia Einaudi**: história memória. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1984. v.1. p. 11-50.

LEITE, M. L. C. **Memórias da minha terra**. Teresina: Invista Publicações, 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**: velhos e novos temas. São Paulo: Edição do Autor, 2002. Disponível

em: http://nead.uesc.br/arquivos/Biologia/scorm/Jose_Carlos_Libaneo__Livro_Didatica_Lib_oneo_1_.pdf. Acesso em: 2 out. 2019.

LIMA, G. Z. Saúde escolar: perspectivas de desenvolvimento. **Cadernos CEDES**, São Paulo, n. 15, p. 55-61, 1985.

LIMA, G. Z. **Saúde escolar e educação**. São Paulo: Cortez, 1985.

LOURENÇO FILHO, M. B. A questão dos programas. **Escola Nova**, São Paulo, v. 1 n. 2-3, nov./dez. 1930.

LOURENÇO FILHO. In: **Organização do Ensino Primário e Normal, Estado do Piauí**. Rio, de Janeiro: INEP/MEC/, 1940.

LOPES, A. P. C. **Beneméritos da instrução**: a feminização do magistério primário piauiense. 1996. 252 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1996.

LOPES, A. P. C. **Superando a pedagogia sertaneja**: grupo escolar, escola normal e modernização da escola primárias pública piauiense (1908-1930). 2001. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, 2001.

MACHADO, M. C. G. **Rui Barbosa**: pensamento e ação. Campinas-SP: Autores Associados, 2002.

MANIFESTO dos Pioneiros da educação nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, maio/ago. 1984.

MARTINS, A. M. S. **A formação dos professores primários no Piauí (1947-1961)**: entre as apropriações e mudanças decorrentes da Lei Orgânica do Ensino Normal. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED, Universidade Federal do Piauí - UFPI, Teresina, 2016.

MARTINS, A. M. S. **Os discursos sobre a educação no Piauí**: reflexos dos ideais da Escola Nova – 1920-1947. 2009. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGED, Universidade Federal do Piauí - UFPI, Teresina, 2009.

MELO, A. A.; VLACH, V. R. F.; SAMPAIO, A. C. F. História da geografia escolar brasileira: continuando a discussão. In: **Anais**. VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Uberlândia – M. G., 2006. p. 2683- 2694. Disponível em: http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/239AdrianyMelo_VaniaRubia.pdf. Acesso em: 3 out. 2019.

MELLO, M. C. O. Os manuais de ensino de geografia produzidos no primeiro terço do século XX: fontes e objetos de estudo. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 4, n. 8, p. 146-159, jul./dez., 2014. Disponível em: <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/download/244/138>. Acesso em: 20 jun. 2019.

MENDES, F. **Economia e desenvolvimento do Piauí**. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 2003.

MIYAHIRO, M. A. **O Brasil de Élisée Reclus**: território e sociedade em fins de século XIX. 2011. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-graduação em Geografia Humana do Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

MIGUEL, M. E. B. **A formação do professor e a organização social do trabalho**. Curitiba-PR: EdUFPR, 1997.

MONTEIRO, C. A. F. **Rua da Glória**. Teresina: EDUFPI, 2015. v. 3 e 4.

MOREIRA, A. F. B. **Currículos e programas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1995.

MORMUL, N. M.; GIROTTO, E. D. Ensino de Geografia e projeto de sociedade no início do século XX no Brasil: reconstruindo leituras acerca da relação entre ensino e pesquisa. **Revista Contexto e Educação**, Ijuí, n. 93, 2014.

MUNAKATA, K. Livro didático como indício da cultura escolar. **Hist. Educ. [on-line]**, Porto Alegre, v. 20, n. 50, p. 119-138, set./dez., 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/heduc/v20n50/2236-3459-heduc-20-50-00119.pdf>. Acesso em: 10 maio 2019.

NORA. P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, v. 10, p. 7-28, dez. 1993.

MOURA, D. G. **A dimensão lúdica no ensino de ciências**: atividades práticas como elemento de realização lúdica. 1993. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 1993.

NOVAES, C. **Geographia secundária**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1931.

NOVAES, Í. F. **A geografia nas séries iniciais do ensino fundamental**: desafios da e para a formação docente. 2006. Dissertação (Pós-Graduação em Geografia) – Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2006. Disponível em: http://www.bdtu.ufu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=879. Acesso em: 17 set. 2019.

NÓVOA, A. Prefácio. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**: séculos XVI-XVIII. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

NUNES, M. P. **O fracasso da educação brasileira**. Teresina: Corisco, 2003.

OLIVEIRA, M. C. M. S. Escola normal: retrospectiva educacional. **Revista da Academia Parnaibana de Letras**, Parnaíba, 2017.

PARANÁ. **Programas experimentais para o ensino primário**. Curitiba: Ática, 1950.

PEREIRA, R. M. F. **Da geografia que se ensina à gênese da geografia**. Florianópolis-SC: UFSC, 1999.

PEREIRA, C. C. Prescrições para a escola pública primária no Piauí – 1900-1910. In: **Anais. IV Fórum Internacional de Pedagogia**. Parnaíba - PI, 2012. Disponível em: http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/a998a5e8884f3dd191e5bb322a6c5cd7_702.pdf. Acesso em: 2 out. 2019.

PEREIRA, M. H. F.; SARTI, F. M. A leitura entre táticas e estratégias? Consumo cultural e práticas epistolares. **História da Educação-ASPHE/FaE/UFPel**, Pelotas, v. 14, n. 31, p. 195-217, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>. Acesso em: 10 out. 2019.

PESSANHA, E. C.; DANIEL, M. E. B.; MENEGAZZO, M. A. Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo-SP, n. 27, p. 57-69, 2004.

PHILIPPI, C. C. “Viagem através do Brasil”: nação através da leitura – literatura de formação para a infância brasileira (1941). In: **Anais. XXVII Simpósio Nacional de História: Conhecimento Histórico e Diálogo Social** – Natal-RN. 22 a 26 de julho de 2013.

PIAUÍ. **Regulamento Geral da Instrução Pública**. Teresina: Imprensa Oficial, 1910.

PIAUÍ. **Mensagem**: apresentada à Câmara Legislativa do Piauí pelo governador Mathias Olympio de Mello em 1º de junho de 1927. Teresina: Imprensa Oficial, 1927.

PIAUÍ. **Programa do Ensino Primário**. Diretoria da Instrução Pública Teresina: Typ. do Piauhy, 1927.

PIAUÍ. Diretoria da Instrução Pública. **Programa do ensino primário**. Teresina: Typ. do Piauhy, 1927

PIAUÍ. **Mensagem governamental**: à Câmara Legislativa do Estado do Piauí pelo governador Mathias Olympio de Melo em 1º de junho de 1928. Teresina: Imprensa Oficial, 1928.

PIAUÍ. **Lei n. 548 de 30 de março de 1910**. Teresina: Imprensa Oficial, 1932.

PIAUÍ. **Decreto n. 1.438, de 31 de janeiro de 1933**. Dá nova organização à Diretoria Geral da Instrução e regulamenta o ensino público. Instituinto o regulamento geral de ensino. Teresina: imprensa Oficial, 1933.

PIAUÍ. **Decreto n. 1.338, de 02 de março de 1932**. Aprova os planos de programa e orientações metodológicas da Escola Normal Oficial. Teresina: Imprensa oficial, 1932.

PIAUÍ. **Relatório**: apresentado ao Exmo. Sr. Presidente da República pelo interventor Leônidas de Castro Melo em julho de 1938. Teresina: Imprensa Oficial, 1938.

PIAUÍ. **Relatório**: apresentado ao Exmo. Sr. Presidente da República pelo interventor Leônidas de Castro Melo em agosto de 1940. Teresina: Imprensa Oficial, 1940.

PIAUÍ. **Relatório**: apresentado ao Exmo. Snr. Dr. Getúlio Vargas, D. D. Presidente da República pelo interventor federal no Estado D. Leônidas de Castro Melo em julho de 1942. Teresina: Imprensa Oficial, 1942.

PIAUÍ. Decreto nº 1.306, de 02 de setembro de 1947. Dispõe sobre a organização do ensino primário. **Diário Oficial**, Teresina, ano XVI, p. 1-4, 06. 09. 1946.

PIAUÍ. **Decreto-Lei n. 1.402, de 27.01.1947**. Dispõe sobre adaptação do sistema de ensino normal do estado às leis Orgânicas do Ensino Normal. Teresina: Imprensa Oficial, 1947.

PIAUÍ. **Mensagem governamental**: à Câmara Legislativa do Estado do Piauí pelo governador José da Rocha Furtado em 17 de junho de 1948. Teresina: Imprensa Oficial, 1948.

PIAUÍ. **Mensagem governamental**: à Câmara Legislativa do Estado do Piauí pelo governador José da Rocha Furtado em 21 de abril de 1948. Teresina: Imprensa Oficial, 1948.

PIAUÍ. **Mensagem governamental**: à Câmara Legislativa do Estado do Piauí pelo governador José da Rocha Furtado em 17 de junho de 1950. Teresina: Imprensa Oficial, 1950.

PIAUÍ. **Mensagem governamental**: à Câmara Legislativa do Estado do Piauí pelo governador Francisco das Chagas Caldas Rodrigues. Teresina: Imprensa Oficial, 1960.

PIAUI. **Publicações da Diretoria da Instrução Pública Teresina ni Diário Oficial do Estado do Piauí (1927-1961)**. Imprensa Oficial: Teresina, 1950.

PIAUI. **Curso Primário**: Programa Experimental – 1ª série. Teresina: Imprensa Oficial, 1960.

PIAUHY. Leis e decretos do Estado do Piahy do anno de 1910. **Decreto n. 434, publicado em 19 de abril de 1910**. Expede regulamento para a instrução pública do Estado. Therezina: Imprensa Oficial, 1913.

PIAUHY. Leis e decretos do Estado do Piahy do anno de 1933. **Decreto n. 1.438 de 31 de janeiro de 1933**. Regulamenta o ensino normal. Therezina: Imprensa Oficial, 1933.

PIMENTA, S. G. et.al. **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PONTUSCHKA, N. N. A. Geografia: pesquisa e ensino. In: CARLOS, A. F. A. (Org.). **Novos caminhos da Geografia**. São Paulo: Contexto, 2002.

PROENÇA, A. F. **Como se ensina Geographia**. São Paulo: Melhoramentos, 1928.

QUEIROZ, T. **A educação no Piauí (1880-1930)**. Imperatriz-MA: Ética, 2008.

REIS, A. C. C. **História e memória da educação em Oeiras - Piauí**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2006.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. Campinas: Autores Associados. 2000. 207 p.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. Campinas: Autores Associados, 2003.

RIBEIRO, W. M. Origens da disciplina de Geografia na Europa e seu desenvolvimento no Brasil. **Rev. Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 817-834, set./dez. 2011.

RICOEUR, P. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Unicamp, 2008.

ROMERO MORANTE, J. et al. La formación del profesorado y la construcción social de la docencia. **Con-Ciencia Social**, n. 10, p. 15-67, 2006.

SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Comprender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANCHEZ GAMBOA, S. A. Teoria e prática: diversas abordagens epistemológicas. In: **Anais**. V Colóquio de Epistemologia da Educação Física. Maceió, 22 e 23 de outubro de 2010.

SANTOS, G.; KRUEL, K. **História do Piauí**. Teresina: Halley/ Zodíaco, 2009.

SANTOS, F. A. **A Escola Nova e as prescrições destinadas ao ensino da disciplina de geografia da escola primária em São Paulo no início do século XX**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica.

SÃO PAULO. Secretaria dos Negócios da Educação e Saúde Pública. **Programa de Ensino para as Escolas Primárias**. São Paulo: Serviço Técnico de Publicidade, 1941.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, D. et. al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas-SP: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SFORNI, M. S. F. Interação entre didática e teoria histórico-cultural. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/2015nahead/2175-6236-edreal-45965.pdf>. Acesso em: 2 out. 2019.

SILVA, R. Os programas experimentais para o ensino primário: entre a idealidade e a realidade pedagógica. In: **Anais**. VII CBHE. Cuiabá – MG - Brasil, 20 de maio de 2013.

SILVA, V. B. Manuais que ensinam os professores a ensinar: a construção de saberes pedagógicos em livros didáticos usados por normalistas (1930 - Universidade Estadual de Maringá 12 a 14 de junho de 2013 19 1970). In: **Anais**. I Congresso Pedagógico de História da Educação. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000, v.1.

SILVA-TADEI, G. B.; SCHELBAUER, A. R. A disciplina de psicologia da educação: os manuais didáticos de Afro do Amaral Fontoura. In: **Anais**. Seminário de Pesquisa do PPE. Universidade Estadual de Maringá 12 a 14 de junho de 2013. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2013/trabalhos/co_04/123.pdf. Acesso em: 25 jun. 2019.

SILVA, J. P. **Minha pátria: ensino da História do Brasil no segundo ano do curso preliminar**. 14. ed. São Paulo: Augusto Siqueira & C, 1916.

SOARES, N. P. L. **Escola Normal em Teresina (1864-2003): reconstruindo uma memória da formação de professores**. Teresina: EDUFPI, 2008.

SOARES, N. P. L. Práticas e representações de uma escola de formação de professores. In: **Anais**. 27ª Reunião da ANPEd, 2004. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt02/p026.pdf>. Acesso em: 10 maio 2019.

SOBREIRA, P. H. A. Releitura do conceito de cosmografia: a interface entre os estudos astronômicos e geográficos. **GEOUSP – Espaço e Tempo**, São Paulo, n. 32, p. 160-174,

2012. Disponível em [file:///C:/Users/Carlos/Downloads/74289-Texto%20do%20artigo-99844-1-10-20140210%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Carlos/Downloads/74289-Texto%20do%20artigo-99844-1-10-20140210%20(1).pdf). Acesso em: 28 abr. 2019.

SOUSA, J. B. **Ser e fazer-se professora no Piauí no século XX**: a história de vida de Nevinha Santos. 2009a. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2009a.

SOUSA, J. B. Ser e fazer-se professora no Piauí nas primeiras décadas do século XX: a história de vida da normalista Nevinha Santos. In: **Anais**. V Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI: “A escritura da pesquisa em Educação e suas diversas linguagens”. Teresina, 2009b. Disponível em: <http://leg.ufpi.br/ppged/index/pagina/id/2062>. Acesso em: 17 out. 2019.

SOUSA, J. B. **Picos e a consolidação da sua rede escolar**: do grupo escolar ao ginásio estadual. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, Piauí, 2005.

SOUSA NETO, M. **Senador Pompeu: um geógrafo do poder no Império do Brasil**. 1997. 120 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – FFLCH/USP. Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 1997.

SOUSA NETO, M. O compendio elementar de geographia geral e especial do Brasil. **Terra Brasilis - Revista da Rede Brasileira de História da Geografia e Geografia Histórica 1**, 2012.

SOUZA JÚNIOR, M.; GALVÃO, A. M. O. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 391-408, set./dez. 2005.

SOUZA, R. F. Lições da Escola Primária: um estudo sobre a cultura escolar paulista ao longo do século XX. In: **Anais**. III Congresso Brasileiro de História da Educação: Educação Escolar em Perspectiva Histórica. Curitiba – PR. 2004. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Coord/Eixo3/485.pdf>. Acesso em: 18 out. 2019.

SOUZA, R. F. **Templos de civilização**: a implantação da escola graduada no estado de (1890-1910). São Paulo: UNESP, 1998.

SOUZA, R. F. **Alicerces da pátria**: escola primária e cultura escolar no estado da São Paulo (1890- 1976). Campinas: Mercado das Letras, 2009.

SOUZA, R. F. Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. **Caderno Cedes**, ano XX, n. 51, nov. 2000.

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

SOUZA, R. F. Objetos de ensino: a renovação pedagógica e material da escola primária no Brasil, no século XX. **Educar em Revista**, Curitiba-PR, n. 49, p. 103-120, jul./set. 2013.

SOUZA, R. F. *Lições da escola primária*: um estudo sobre a cultura escolar paulista ao longo do século XX - UNESP, 2004. In: **Anais**. III CBHE. Disponível em:

www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Coord/Eixo3/485.pdf. Acesso em: 15 ago. 2019.

SOUZA JÚNIOR, M.; GALVÃO, A. M. O. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 391-408, set./dez. 2005.

SOUZA, T. T.; PEZZATO J. P. **Educação, geografia e escola**: geografia escolar e as influências pedagógicas institucionais até a década de 1960. Disponível em: <https://enhpgee.files.wordpress.com/2009/10/thiago-tavares-de-souza-e-jo1.pdf>. Acesso em: 4 set. 2019.

STRAFOINI, R. **Ensinar Geografia**: o desafio da totalidade-mundo nas serie iniciais. São Paulo: Annablume, 2004.

TEIVE, G. M. G. **Uma vez normalista, sempre normalista**: cultura escolar e produção de um *habitus* pedagógico – (Escola Normal Catarinense – 1911/1935). Florianópolis: Insular, 2008.

TOLEDO, J. **Didactica**: nas escolas primárias. São Paulo: Livraria Liberdade, 1930.

TONINI, I. M. **Geografia escolar**: uma história sobre seus discursos pedagógicos. 2. ed. Ijuí: Inijuí. 2006.

TONINI, I. M. et al. **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

TREVISAN, T. A. **História da disciplina pedagogia nas escolas normais do Estado de São Paulo (1874-1959)**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

TULLIO, G. A. José Veríssimo: a defesa da educação nacional. In: **Anais**. II CBHE. Natal: RN, 2002. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/node/85>. Acesso em: 24 fev. 19

VALDEMARIN, V. T. Vertentes interpretativas do método de ensino intuitivo: unidade teórica, diversidade de procedimentos e modernização do ensino - Unesp. In: **Anais**. I CBHE. 2000. Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/159_vera_teresa.pdf. Acesso em: 8 set. 2019.

VALDEMARIN, V. T. Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos de ensino. In: SAVIANI, A. et. al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas-SP: Autores Associados, 2014.

VALENTE, W. R. **A pedagogia científica e os programas de ensino de matemática para o curso primário**: uma análise dos documentos de repositório de conteúdo digital, 1930- 1950. 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1969>. Acesso em: 4 out. 2019.

VERÍSSIMO, J. **A educação nacional**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

VESENTINI, J. W. A questão do livro didático no ensino de geografia. In: VESENTINI, J. W. et. al. (Org.). **Geografia e ensino**: textos críticos. Campinas-SP: Papirus, 1989.

VIDAL, D. G. Cultura e práticas escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. In: SOUZA, R. F.; VLDEMARIM, V. T. (Org.). **A cultura escolar em debate**: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

VIDAL, D.; CORTEZ, M. (orgs.). **A memória e a sombra**: a escola brasileira entre o império e a república. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VIÑAO-FRAGO, A. História das disciplinas escolares. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 18, p.174-216, 2008.

VIÑAO-FRAGO, A. Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones, **En Historia de la Educación**, v. 12-13, p. 17-74, 1993-1994.

VLACH, V. R. F. Sociedade moderna, educação e ensino de geografia. In: VEIGA, I. P. A.; CARDOSO, M. H. F. (Org.). **Escola fundamental**: currículo e ensino. Campinas: Papirus, 1991.

VLACH, V. R. F. Carlos Miguel Delgado de Carvalho e a orientação moderna em geografia. In: VESENTINI, J. W. **Geografia e ensino**: textos críticos. 3. ed. Campinas: Papirus, 1994. p. 149-160.

VLACH, V. R. F. **A propósito do ensino de geografia**: em questão o nacionalismo patriótico. 1988. 206p. Dissertação (Mestrado em Educação) – USP.

VLACH, V. R. F. A propósito da ideologia do nacionalismo patriótico do discurso geográfico. In: VLACH, V. R. **Geografia em construção**. Belo Horizonte: Ler, 1991.

VLACH, V. R. F. O ensino de geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. In: VESENTINI, J. W. (Org.). **O ensino de geografia no século XXI**. Campinas: Papirus, 2004. p. 187-218.

ZANATTA, B. A. O método intuitivo e a percepção sensorial como legado de Pestalozzi para a geografia escolar. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 165-184, maio/ago. 2005.

ZOTTI, S. A. **Sociedade, educação e currículo no Brasil**: dos jesuítas aos anos de 1980. Campinas: Autores Associados, 2004.

APÊNDICES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)
CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELA



**APÊNDICE A - AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAR PESQUISA NOS
ARQUIVOS DOS GRUPOS ESCOLARES EXTINTOS
NO PIAUÍ**

Diretoria Regional de Educação – DRE
4ª Gerência Regional de Educação – 4ªGRE
Arquivo

EDUCAÇÃO
Secretaria de Estado
da Educação / SEBUC



AUTORIZAÇÃO

Autorizo a doutoranda **Maria do Socorro Pereira de Sousa Andrade**, aluna do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI, sob a orientação do Prof. Dr. Antônio de Pádua Carvalho Lopes, a realizar pesquisa sobre **A geografia nos grupos escolares de Teresina: a prática educativa e a cultura escolar (1927-1961)**, nos arquivos dos grupos escolares de Teresina que já foram extintos e que se encontram no arquivo morto da 4ª Gerência Regional de Educação. A pesquisa tem como objetivo central analisar o ensino de Geografia prescrito e praticado nos grupos escolares de Teresina entre os anos 1927-1961, visando entender a trajetória histórica do ensino dessa matéria escolar na escola primária de Teresina.

Teresina, 24 de Outubro de 2016

Rosângela Pereira Vido
Rosângela Pereira Vido
Supervisora de Escolas Extintas/4ª GRE
Port. GSE nº 0672/2014
Mat. 071129-2

Secretaria de Estado da Educação e Cultura / Seduc
Avenida Pedro Freitas, s/n, Centro Administrativo
CEP 64016-900 - Teresina, Piauí, Brasil
Telefone: 86 3216-3392 / Fax 86 3216-3315



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)
CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELA



APÊNDICE B - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Esta pesquisa, intitulada **A Geografia nos grupos escolares do Piauí: currículo, prática educativa e cultura escolar (1927-1961)**, será desenvolvida sob o viés qualitativo e histórico, contando, portanto, com a participação de professores e alunos que cursaram a Educação Primária dentro do período selecionado para a pesquisa.

O estudo possui finalidade de pesquisa e os dados obtidos serão utilizados e divulgados seguindo as diretrizes do Comitê de Ética na Pesquisa da Universidade Federal do Piauí (Disponível em: <http://www.ufpi.br/cep/>), com **a preservação do anonimato do(a)s participante(s)**, assegurando, assim, sua privacidade, conforme termos de consentimento livre e esclarecido e de compromisso ético do pesquisador (anexos).

Diante do termo de esclarecimento gostaria de:

- () não participar da pesquisa.
() participar da pesquisa.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Professor Pesquisador



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)
CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELA



APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/TCLE

Eu,_(nome do sujeito da pesquisa, nacionalidade, idade, estado civil, profissão, endereço, RG), estou sendo convidada a participar de um estudo denominado A GEOGRAFIA NOS GRUPOS ESCOLARES DE TERESINA: A PRÁTICA EDUCATIVA E A CULTURA ESCOLAR (1927-1961), cujos objetivos e justificativas são: analisar a educação geográfica praticada nos grupos escolares de Teresina entre os anos 1927-1961, a fim de compreender a trajetória histórica da geografia enquanto componente curricular da escola primária da capital piauiense. Essa pesquisa assume relevância social para a Comunidade Educativa como um investimento de natureza epistemológica, ou seja, como uma forma de construir conhecimentos acerca da gênese e dos diferentes momentos históricos em que se constituíram os saberes da Geografia nos grupos escolares de Teresina no período de 1927 a 1961, recorte cronológico importante para a compreensão do problema investigado. É possível que esse trabalho contribua para a compreensão da problemática de desvalorização que esse componente curricular apresenta nos dias atuais no Ensino Primário, mas também como contributo para “fornecer subsídios para a reflexão e produção de novos currículos, além de atender aos anseios de docentes acudados por grande parte do poder educacional que os responsabiliza pela “crise” no ensino”. Além de sua relevância para a comunidade científica e acadêmica, trata-se de uma temática que não só preencherá uma lacuna na bibliografia acerca da história da Geografia como matéria escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas sobretudo como contributo para a história do ensino.

A minha participação no referido estudo ocorrerá no sentido de responder a algumas questões sobre as relações entre o currículo prescrito para o ensino de Geografia em nível primário e sua apropriação no desenvolvimento das práticas efetivadas pelos professores dessa matéria curricular, no período de investigação delimitado. Fui alertado de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais como: possibilidade de anonimato, de desistir da pesquisa sem nenhum ônus a qualquer momento, de que os documentos que quiser doar ou emprestar para a pesquisa serão guardados em um local adequado, e as informações que prestar só serão publicadas com a minha autorização, por escrito, depois de ter lido as transcrições das gravações. Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização. Assim, posso me emocionar se determinada pergunta me fizer lembrar do período, ou me sentir constrangido ao falar sobre algum aspecto da educação do período. Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo. Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar; e se, por ventura, desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo. Foi-me esclarecido, igualmente, que eu posso optar por métodos alternativos, como a construção de um texto escrito que contemple as perguntas da entrevista.

A pesquisadora Maria do Socorro Pereira de Sousa Andrade, envolvida com o referido projeto, é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, e, com ela, poderei manter contato pelos telefones (86) 9 9969-9862/ (86) 9 8141- 4438. É assegurada a assistência durante toda a pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências; enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação. Deste modo, tendo sido orientado(a) quanto ao teor de tudo aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar por minha participação. No entanto, caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, haverá ressarcimento na forma seguinte: mediante pagamento em dinheiro, ou depósito em conta-corrente. De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da minha participação no estudo, serei devidamente indenizado, conforme determina a Lei. Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo devo ligar para o CEP UFPI CEP/UFPI/CMPP Tel: (86)3237-2332 ou enviar um comunicado para o e-mail: <cep.ufpi@ufpi.edu.brou>.

Este documento será assinado em duas vias.

Teresina, de de 2019

Assinatura do participante

Assinatura do participante

APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA - PROFESSOR

- 1 Em que período você trabalhou como professora do Ensino Primário e em qual grupo escolar?
- 2 Como você ingressou no Magistério? O que a senhora lembra sobre a sua experiência como professora primária?
- 3 Durante o período em que a senhora trabalhou como professora participou de algum curso de formação?
- 4 Como era a escola onde a senhora trabalhava? Havia muitos alunos e professores?
- 5 Qual o ano escolar em que a senhora trabalhava?
- 6 Como era o ensino de Geografia à época em que você ensinava? Ou seja, como os professores deveriam ensinar Geografia à época?
- 7 Quais os conteúdos que eram ministrados em suas aulas?
- 8 Esses conteúdos eram registrados no diário de classe?
- 9 Havia algum programa de Ensino Primário a seguir? A senhora cumpria as prescrições presentes nesse Programa? Por quê?
- 10 A senhora lembra qual era o método de ensino que deveria ser utilizado nas aulas que ministrava conforme esse Programa de Ensino Primário?
- 11 Qual a importância do estudo da Geografia à época em que você lecionava? Para que se ensinava a Geografia?
- 12 Quais os livros didáticos de Geografia que eram adotados à época?
- 13 Além do livro didático, eram utilizados outros materiais didáticos como mapas, globos terrestres, maquetes etc.?
- 14 Se os mapas eram utilizados, para que eles serviam?
- 15 Os seus alunos gostavam de estudar Geografia?
- 16 Há algo mais que queira acrescentar ao seu relato? Conte-nos.

APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA - ALUNO

- 1 Em que período você estudou como aluno(a) do Ensino Primário e em qual grupo escolar?
- 2 Com que idade começou a estudar? O que você recorda sobre a sua experiência como aluno(a) na época em que cursava a Educação Primária?
- 3 Como era a escola onde você estudava? Havia muitos alunos e professores?
- 4 Você se recorda de seus professores? Fale-me deles.
- 5 Como era o ensino de Geografia à época em que você estudava? Ou seja, como os professores ensinavam Geografia à época?
- 6 Quais conteúdos eram ministrados nas aulas?
- 7 Quais os conteúdos que mais gostava de estudar? Por que esses conteúdos?
- 8 Na sua opinião, era importante estudar Geografia? Para que você acha que se ensinava Geografia?
- 9 Quais os livros didáticos de Geografia que eram adotados à época? Você tinha esses livros? Como estudava neles?
- 10 Além do livro didático, eram utilizados outros materiais didáticos como mapas, globo terrestre, maquetes etc?
- 11 Se os mapas eram utilizados, para que eles serviam?
- 12 Como eram aplicados os exercícios de aprendizagem de Geografia?
- 13 Como eram aplicadas as provas?
- 14 Há algo mais que queira acrescentar ao seu relato? Conte-nos.

APÊNDICE F - REGISTROS DOS CONTEÚDOS EM DIÁRIOS DE CLASSE DA ESCOLA NORMAL DE TERESINA

REGISTRO DE CONTEÚDOS - de 1948 a 1961			
QUADRO 1 - METODOLOGIA DO ENSINO PRIMÁRIO - 2º ANO Profª Antonieta Burlamaqui (Até 1957) - Profª Diana Veloso (De 1958 a 1961)			
<p>1948</p> <ul style="list-style-type: none"> - Metodologia/ Métodos - Método Analítico - Método Dedutivo/ Indutivo - Métodos de Ensino - Formas de ensino - Processos de Ensino - Disciplina - Meios de Instruir - O Mestre - Programas de Ensino - Horários - Anormais - Cooperação - Organização do Material Escolar - Bibliotecas - Museus - Decroly - Passeios Escolares - Passeios e Excursões - Boas Maneiras - Escrita Escolar <p>1949/1950</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escola Nova - Método Analítico/ Sintético - Disciplina Escolar - Horários - Métodos e Modos de Ensinar <p>1951/1952</p> <ul style="list-style-type: none"> - Metodologia e sua Divisão - Método Gerais - Métodos Particulares - Modos e Processos de Ensino - Disciplina Escolar - Recreio - Meios de Instruir - O Livro - Materiais Didáticos - Passeios e Excursões - Bibliotecas 	<p>1955/1956</p> <ul style="list-style-type: none"> - Metodologia, Métodos, Modos, Formas e Processos de Ensino - Meios de Instruir - Os Livros - Meios de Concretização - Disciplina - Horários - Programas - Anormais - Instituições Escolares - Bibliotecas e Museus - Passeios e Excursões - Boas Maneiras - O Bom Ensino e seus Caracteres - O Valor do Preparo da Lições - Planos de Aula - Educação dos Sentidos e sua Importância - A Escola Primária - A Escola Primária, seu objeto e seus Fins <p>1960</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pedagogia – Conceito e Divisão - Objeto e Objetivo da Metodologia - Métodos Ativos: Conceitos, Centro de Interesse, Projetos e Jogos, conversação e estudo dirigido. - Aplicação e desenvolvimento de um plano de aula sobre o centro de interesse. - Método Montessori - Métodos Pedagógicos – Interrogativo, Experimental e Dialogal - Métodos Pedagógicos – Recreativos, Jogos, Contos e Histórias - Modos de Ensino - O Ensino e a Aprendizagem - O Mestre: sua Ação como professor e educador 	<p>1960 (Cont.)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planos de Ação do Mestre - Qualidade físicas, Morais e Intelectuais da Mestra - Síntese das Características da Mestra e da Obra Educativa - Processos de Ensino - Organização Escolar - Disciplina Escolar - Disciplina – Meios disciplinares - Bases da Disciplina - Prova Disciplinar – Recreio - Características do Recreio Escolar – Objetivos - Planos de Aula – Conceitos e Aspectos - Características do Plano de Aula – esquema de um plano - Características e Aspectos do Programa - Horários - Classificação dos Alunos - Escrita Escolar - Instituições Escolares <p>1961</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pedagogia – Conceito - Divisão da Pedagogia - Metodologia – Significado Etimológico da Palavra, Objeto e Objetivos - Divisão da metodologia - Plano Geral da Metodologia - A Criança: Conceito Antigo e Contemporâneo - A Escola: A Escola Antiga, Nova e Renovada – Escola Ativa - O Método de Ensino e Moderna - Características do Método de Ensino - Princípios do Método de Ensino - Evoluções dos Métodos 	<p>1961 (Cont.)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Antiguidade, Idade Média, Moderna e Contemporânea - Classificação dos Métodos de Ensino - Métodos Gerais - Método Ideo-visual e Sentencição - Método de Conto - Preparação dos cartazes para adaptação do método de Contos - Métodos Cento de Interesse - Centro de Interesse - Características e objetivos - Projetos – Características e objetivos - Jogos Educativos - Conversação e Estudo Dirigido - Cousinet - Escola de Anormais - Métodos Pedagógicos Específicos Segundo a disciplina - Métodos Recreativos - A Mestra e Seu Plano de Ação - A Mestra como Professora e Educadora - Qualidades Físicas, Morais e Intelectuais da Mestra - Formas de Ensino Visuais - Processos de Ensino Concreto - Processos – Classificação - Organização Escolar - Disciplina Escolar – Características e Objetivos e Bases - Meios Educativos - Planos

REGISTRO DE CONTEÚDOS - de 1947 a 1951	
QUADRO 4 - TIROCÍNIO - 3º ANO Profª Ester Couto	
1947	ESCOLA MODELO “ARTUR PEDREIRA”
10 de outubro	
1º ano B	- Observação/Afabetização
2º ano	- Auxíliei na Escrita e Conta – Matemática, Problemas, Observação
3º ano	- Observação, Linguagem Escrita
4º ano	- Escravatura, Ciências, Telefone, Rádio e Telégrafo, Observação
5º ano	- Observação, Leitura, Análise Lógica, História do Brasil, Escravidão africana
13 de outubro	
1º ano B	- Alfabetização
2º ano	- Descobrimento do Piauí – cidades principais - Geografia: acidentes geográficos - Observação
3º ano	- Português: ditado, sinônimos
4º ano	- Português: conjugação - Geografia e Ciências: observação
5º ano	- Aritmética: números complexos - Geografia: Oceano Atlântico e Cordilheira dos Andes - Ciências: Animais: classificação e divisão
22 de outubro	
1º ano B	- Auxíliei na leitura – Alfabetização
2º ano	- Geografia: Estados do Norte do Brasil - Correção dos cadernos - Auxíliei na sabatina e nas contas
3º ano	- Alunas não compareceram
4º ano	- Aritmética: mínimo, múltiplo comum
5º ano	- Verbo (na frase)
24 de outubro	
1º ano B	- Alunas não compareceram
2º ano	- Estados físicos dos corpos – sólido, líquido e gasoso
3º ano	- Alunas não compareceram
4º ano	- Geografia: Relevo da América do Sul - Brasil: sua localização - Geometria: circunferência
5º ano	- Alunas não compareceram

1950 De 22 a 29 de setembro	GRUPO ESCOLAR “ENGENHEIRO SAMPAIO” Obs. Anotações em papéis avulsos
3º ano Sem definição do dia	- Linguagem Oral, advérbio - Geografia: Formas de governo do estado; Relação do governo do estado com o governo do país - Aritmética: multiplicação e divisão de números decimais
De 18 a 25 de outubro	- Sem registro das aulas
1951	ESCOLA MODELO “ARTUR PEDREIRA”
AGOSTO	
1º ANO	
1º A - De 08 a 28-08	- Observação
1º B - De 08 a 28-08	- Português: Lição de leitura - Comentário sobre a bandeira Brasileira - Exercícios de multiplicação
08-08	- Aritmética: somar frações decimais
14-08	- Aritmética: números pares e ímpares, dúzia, dobre e metade.
21-08	- Linguagem: leitura e interpretação - Lição de leitura – noções de gramática
28-08	- Linguagem: Leitura - Utilidade do dinheiro – problemas envolvendo apenas um cálculo de cada vez
28-08	- Lição de leitura – noções de gramática - Linguagem: Leitura, noções sobre o assunto de trecho lido
2º ANO	
08-08	- Geografia: Estações do ano – Orientação
14-08	- Português: Qualidade do substantivo
21-08	- Aritmética: Exercício de cálculo mental – aplicando metade, dobro, terço e quarto
28-08	- História: Antiga capital, suas condições em comparação aos outros lugares do Piauí - RITMÉTICA: Conhecimento do relógio e suas partes - Recapitulação das matérias vistas pela professora para a prova do mês
3º ANO	
08-08	- Aritmética: somar frações decimais - Português: conjugação de verbos na 1ª conjugação – no presente, passado e futuro - Linguagem: Noções sobre o assunto do trecho lido
14-08	- Linguagem: Leitura – análise gramatical das palavras encontradas na leitura - Linguagem: Literatura, Análise gramatical - História: Adesão do Piauí à Proclamação da República - Melhoramentos do Piauí no início do regime Republicano
21-08	- Ciências: Evaporação - Linguagem: Leitura - Geometria: a circunferência e suas linhas
28-08	- Evaporação: recapitulação - Linguagem: leitura e noções sobre o assunto do trecho lido
4º ANO	
08-08	- Instrução Moral e Cívica: Uma historieta - Português: conjugação de verbos - Matemática: Subtração de fração ordinária
14-08	- Ciências: O esqueleto humano - Linguagem: Leitura e interpretação - Matemática: Divisão de fração ordinária
21-08	- Matemática: Fração – 4º caso - História: Invasão dos franceses no Rio de Janeiro
28-08	- Prova
5º ANO	
08-08	- Português: Leitura - Matemática: Operações fundamentais
14-08	- Aritmética: Divisibilidade – decompor números em seus fatores primos - Linguagem: Substantivos
21-08	- Português: Adjetivo - História: Invasões Holandesas
28-08	- Recapitulação

SETEMBRO	
1º ANO A	
De 04 a 25-09	- Observações das aulas dadas pelas professoras
1º ANO B	
04 e 05-09	- Ciências: Utilidade das plantas na alimentação e na medicina - Linguagem: leitura
11-09	- Aritmética: subtração e multiplicação – problemas - Ciências: Observação da natureza - animais
12-09	- Geografia: Inverno e Verão - Aritmética: cálculos mentais – exercício no quadro negro
25-09	- Linguagem: Lição de leitura – Exercício - Aritmética: Conhecimento do relógio- algarismos romanos de 1 a 12 - Linguagem: Lição de leitura - exercício
26-09	- Geografia: Meio familiar – Indagar das crianças o nome completo, data e lugar onde nasceu - Aritmética: Contagem e escrita dos números até cem – noção de centena
2º ANO	
04-09	- Observação da aula dada pela professora
05-09	- Ciências: Fenômenos gerais – evaporação - Geografia: A capital do Estado do Piauí – seus melhoramentos
11-09	- Ciências: - Recapitulação
12-09	- Aritmética: Problemas reais sobre multiplicação por 10,100, 1000 - Ciências: Animais domésticos
25-09	- História: Guerras indígenas - Ciências: Vegetais – as principais partes da planta – raiz, folhas e frutos
26-09	- Geografia: Recursos naturais do estado: animais, vegetais e minerais; a carnaúba e seu aproveitamento - Geometria: estudo das linhas do retângulo, quadrado e cubo
3º ANO	
04-09	- Observação da aula dada pela professora
05-09	- Ciências: Conhecimento do corpo humano – estudo do esqueleto - Recapitulação
11-09	- Linguagem: Leitura e interpretação do trecho lido – análise - Linguagem: Reconhecimento dos agentes da oração e das ações que praticam
12-09	- Geografia: Vias de comunicação e meios de transportes do Piauí e demais estados do Brasil - Linguagem: Leitura e interpretação do trecho lido
14-09	- Geografia: Formas da terra e seus movimentos
25-09	- Geometria: circunferência e suas linhas - Linguagem oral: lição de leitura - vocabulário
26-09	- Linguagem: Leitura - Ciências: aparelho digestivo: seus órgãos e suas funções
4º ANO	
25-09	- Português: leitura e interpretação - Geografia: Região centro-Oeste - Gramática: conjugação do verbo pôr
5º ANO	
04-09	- Observação da aula dada pela professora
05-09	- Ciências: Flor, folha e raiz
11-09	- Português: Pronome - História: Os Bandeirantes
12-09	- Linguagem: Verbo
25-09	- História: Inconfidência Mineira - Recapitulação da aula anterior
26-09	- Ciências: Aparelho digestivo - Linguagem: Conjugação de verbo

Fonte: Quadros elaborados pela Autora (2019).

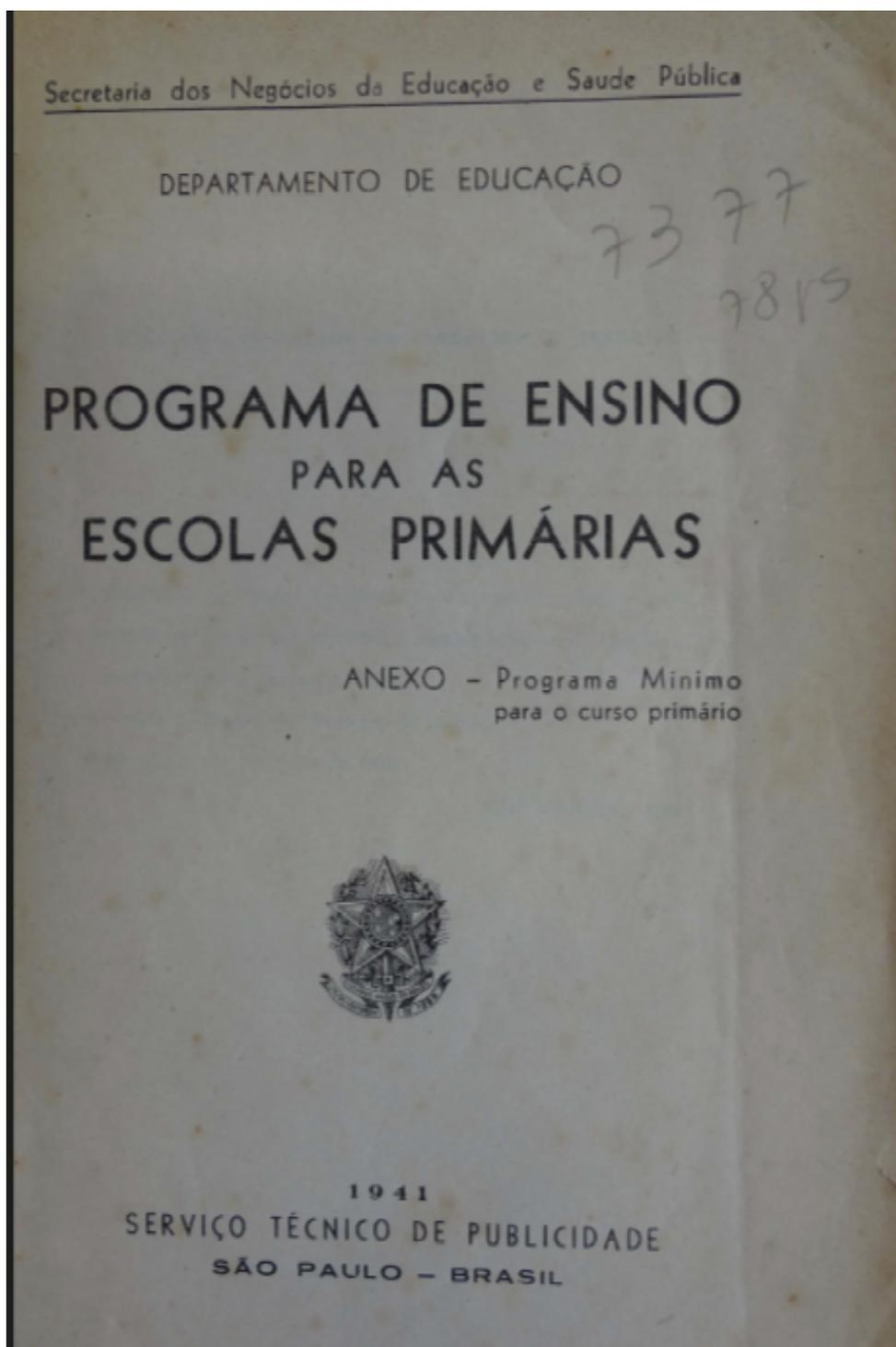
ANEXOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)
CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELA



**ANEXO A - PROGRAMA DE ENSINO PARA CURSOS PRIMÁRIOS DE SÃO PAULO
- 1925 – GEOGRAFIA**



SECRETARIA DE ESTADO DOS NEGÓCIOS DO INTERIOR

A T O

O Secretário de Estado dos Negócios do Interior resolve aprovar e mandar observar nos grupos escolares e escolas isoladas do Estado, o Programa de Ensino que a este acompanha.

Secretaria de Estado dos Negócios do Interior.

São Paulo, 19 de fevereiro de 1925.

JOSE MANUEL LOBO.

PROGRAMA DE ENSINO DOS GRUPOS ESCOLARES

O Secretário da Educação e Saúde Pública resolve manter nos grupos escolares o programa aprovado por ato de 19 de fevereiro de 1925 do Secretário de Estado dos Negócios do Interior, e determina que nos grupos escolares tresp dobrados seja observado o Programa Mínimo que a este acompanha, do qual se escolherão os pontos de exame de todos os grupos escolares do Estado.

Secretaria da Educação e da Saúde Pública.

São Paulo, 30 de abril de 1935.

Cantídio de Moura Campos.

Com a diminuição forçada dos períodos escolares, surgiu a necessidade de redução dos programas escolares a um mínimo considerado indispensável. A Comissão designada pelo ex-diretor do Ensino dr. Francisco Azzi, formada pelos professores Máximo de Moura Santos, Cimbellino de Freitas e Andronico de Melo, estudou o assunto e organizou um projeto que foi publicado e sujeito à crítica dos interessados em geral.

Ouvidas por mim as autoridades técnicas, resolvi propor à aprovação do exmo. Secretário da Educação e Saúde Pública o trabalho da Comissão, como meio de atender à exiguidade do horário escolar nos grupos escolares tresp dobrados e tresp dobrados.

Os Programas Mínimos estabelecem, como seu nome indica, o mínimo de conhecimentos exigíveis dos estudantes no fim do ano escolar. Não há, com a aprovação dos mesmos proibição de que o professorado, vencida a matéria determinada nos mesmos, vá além.

Diretoria do Ensino, em 12 de dezembro de 1934.

Luiz Mota Mercier,
Diretor do Ensino.

Não desanime o professor com os primeiros resultados obtidos. É natural que as crianças garatujem antes de desenhar. Mas que importa ao educador que os desenhos sejam, no começo, disformes ou grotescos? O que mais o interessa não é obter logo bons desenhos, porém conseguir o desenvolvimento das faculdades da criança.

Para educar-lhes a vista e conseguir gradativamente uma representação mais aproximada do natural, é conveniente, no segundo semestre letivo, exercitá-las na cópia direta da natureza. O modelo a copiar deve ficar diante dos olhos das crianças, que precisam, guiadas pelo mestre, observá-lo atentamente antes de executá-lo, para que aprendam a discernir as formas reais das formas aparentes.

Por uma questão de método, o professor deverá escolher, para assunto do desenho do natural, modelos de contornos simples, de forma fácil de apanhar, com ou sem linhas retas, de colorido bem definido e de tamanho tal, que as crianças possam esboçá-los na mesma proporção. Satisfazem a essas condições, constituindo, porisso, magníficos modelos — as frutas da estação, as folhas e flores simples, as raízes, tuberosas, etc.

Com o intuito de formar-lhes o gosto pelas composições decorativas, ensinemo-las a ornamentar os seus desenhos com frisos ou molduras, formados pelas combinações de linhas e de pontos, arranjos que o professor indicará sumariamente no quadro negro.

GEOGRAFIA

Indicações:

As primeiras lições de geografia devem ser dadas em colóquios com as crianças, de maneira que todas possam descrever a posição relativa dos objetos da sala de aula e do edifício escolar do bairro, etc.

Para determinar os pontos cardiais, o professor ensinará que, em nosso hemisfério, ao meio dia em ponto, a nossa sombra é dirigida para o Sul. Por este ponto os alunos determinarão os outros.

Dadas essas noções, o professor pode passar à parte descritiva adotando sempre em suas lições a forma dialogada.

Para o estudo dos acidentes geográficos, aproveitará, quando for possível, acidentes naturais vistos da escola ou em passeios com a classe. Os mapas de termos geográficos e o tabuleiro de areia servirão para fixar as noções adquiridas. Na falta do tabuleiro, uma lousa e um punhado de areia molhada prestarão o mesmo auxílio.

O conhecimento do quadrante solar, instrumento primitivo e de construção facilíssima, em que se mede o tempo pelo movimento da sombra que uma varinha, iluminada pelo Sol, projeta sobre uma superfície plana, será de utilidade na roça, onde os relógios são escassos. (Regulando-se pelo instrumento rudimentar, por ele mesmo construído, o aluno não mais chegará tarde à escola).

Programa:

1) Palestras com os alunos sobre a posição relativa dos objetos da sala de aula. As partes da carteira e sua situação relativamente às carteiras mais próximas.

2) Observações do local da classe em relação ao prédio escolar. Situação da escola na rua e da rua no bairro. Conhecimento das ruas. Descrição do caminho que cada aluno percorre ao dirigir-se à escola.

- 3) Os pontos cardeais, não aprendidos de cor, mas procurados praticamente no pátio e nos passeios, de acordo com a posição do Sol e a direção da sombra.
- 4) Exercícios de orientação: aplicação dos pontos cardiais no estudo feito sobre objetos, edifícios, ruas, etc.
- 5) Medida do tempo: dia, semana, mês e ano. O relógio. Conhecimentos das horas pela altura do Sol. O quadrante solar.
- 6) Exercícios de observação: as estações e os principais fenômenos atmosféricos (chuva, névem, neblina, geada, etc.).
- 7) Explicação dos principais termos geográficos (montanhas, rios, mares, golfos, ilhas, estreitos, etc.), partindo sempre de objetos vistos pelos alunos e procedendo por analogia.
- 8) Representação, em massa plástica, ou no tabuleiro de areia, ou no pátio do recreio, dos acidentes geográficos aprendidos.
- 9) Conversa sobre a localidade. Nomes dos acidentes geográficos que podem ser observados da escola. Os meios de transporte do lugar. Nomes dos povoados próximos, conhecidos dos alunos.
- 10) Descrições de viagens e de gravuras que representem aspectos característicos da vida em diferentes regiões do Globo. (Narrações de histórias semelhantes às Aventuras de Robinson Crusóé).

HISTÓRIA

Indicações:

No 1.º ano, a iniciação do ensino de história pátria é feita conforme indica o programa, pelo método regressivo, o mais conveniente para a criança de pouca idade, que compreende melhor o que a cerca, e só com maior esforço o que fica distante no espaço e no tempo.

Mas, dar uma lição de história a esta classe não é ensinar a própria ciência, nem enumerar datas e nomes. É fazer contos interessantes, em linguagem simples, acessível a cérebros tão jovens ainda e principalmente expressivas as frases — que a criança deve ter por momentos a ilusão de mentário de uma gravura.

“Ao narrar um acontecimento, ao descrever um cenário, ao apresentar uma personagem, tão firmes devem ser os traços, tão vivas as tintas, tão expressivas as frases — que a criança deve ter por momentos a ilusão de que o professor viu aquela cena, contemplou aquela paisagem, conheceu de perto aquele vulto histórico.”

Quanto ao assunto do programa, não é possível nesta classe delimitá-lo com rigor, podendo ser modificado, a critério do professor.

Programa:

- 1) Palestra com a criança sobre o lugar onde nasceu e onde nasceram seus pais e irmãos. A casa paterna; cidade, vila ou bairro onde ela se acha colocada. O Município; o Estado. Nome de nossa Pátria; nome genérico dos filhos do Brasil.
- 2) Descrições ilustradas com desenhos, ou à vista de gravuras e de produtos brasileiros, das riquezas e encantos naturais de nosso País. (Exem-

- momentos à classe observá-los atentamente e representá-los depois com seus traços principais.
- c) desenhos explicativos das lições, constituindo verdadeiros resumos gráficos dos conhecimentos adquiridos pela criança nas aulas de história, geografia, ciências, etc.;
 - d) ilustrações de trabalhos de linguagem, em que traduzam pela imagem as idéias desenvolvidas na composição escrita, desenhos que entretanto, não devem tomar muito tempo ao aluno, com prejuízo do exercício de redação;
 - e) desenhos livres, executados em casa, destinando a cultivar a imaginação e desenvolver o gosto artístico da criança, que deve ter inteira liberdade na representação do assunto dado — historieta, fábula, paisagem, etc.

Programa:

A título de exemplo apenas e não para figurar como um programa invariável, damos uma lista de assuntos dispostos em cada parágrafo, na seguinte ordem: a) desenhos do natural; b) desenhos de memória ou de imaginação; c) desenho de ornatos.

- 1) — a) uma fruta: marmelo, maçã, manga, abacate, etc.; b) a colheita de fruta: um pomar; c) um friso com cerejas.
- 2) — a) uma fruta: pera, pêsego, fatia de melancia ou de abóbora; b) uma horta: uma roça de milho; c) friso decorativo com frutas.
- 3) — a) uma raiz: nabo, cenoura, rabanete, beterraba; b) uma casa; um engenho de açúcar; c) uma barra com hortaliças.
- 4) — a) uma folha de laranjeira, parreira, cafeeiro; b) uma fazenda; uma cozinha; c) barra com folhas.
- 5) — a) uma fruta: laranja, limão, cidra; b) um ninho de galinha; uma cena doméstica; c) molduras com frutas e folhas.
- 6) — a) um inseto: bezouro, grilo, gafanhoto; b) a derrubada da mata; um conto da Carochinha; c) um friso com insetos.
- 7) — a) um objeto: vaso de barro, copo simples, tigela, moringa; b) a poda das árvores; os cisnes no lago; c) um friso com patinhos.
- 8) — a) um objeto: garrafa, bule, xícara, chaleira; b) a pesca; a caçada de borboletas; c) ornato com peixes ou borboletas.
- 9) — a) uma flor: margarida, girasol, cravo, rosa singela; b) uma colmeia; um canteiro florido; c) uma fita com flores.
- 10) — a) um brinquedo: carrinho, automóvel, cavalinho de pau; b) a subida de um balão ou aeroplano; um combóio; c) uma caixa com brinquedos.

GEOGRAFIA

Indicações:

O traçado das plantas da escola e de seus arredores será evidentemente feito sem escala e copiado à mão livre pelos alunos.

O professor terá o maior cuidado para que os alunos não confundam a orientação real com a orientação convencional representada nos mapas, e não cometam, por isso, certos erros muito comuns, tais como o de suporem que as expressões em cima em baixo, à direita e à esquerda, usadas para designar os pontos em que nos mapas fica o norte, sul, leste e oeste são relativas aos indivíduos, de modo que o norte fica em cima da cabeça e o sul em baixo dos pés. Se o professor desenhar, num quadro colocado em

posição horizontal, uma das cartas, de modo que o norte se volte para sua borda superior e suspendê-lo depois, o aluno perceberá perfeitamente porque no mapa, o norte fica para cima, leste para direita, etc.

Essas representações de superfícies gradativamente maiores, exigindo, de cada vez, um desenho menor, explicam ao aluno a necessidade de reduzir as dimensões das partes da planta, para que caiba no mesmo quadro.

Bem conhecida a planta da cidade local e a significação dos sinais e côres convencionais, utilizados pela cartografia, o docente traçará as estradas de ferro e também as de rodagem, que ligam essa cidade às outras vizinhas e à Capital. Assim, alargando-se aos poucos o horizonte do aluno, com um pequeno esforço de imaginação, saberá logo entender e interpretar o mapa do Estado.

Depois que as crianças tenham a noção da existência de grandes extensões de terras (montanhas, vales, planícies, cidades, países) e de águas (rios, lagos, mares), para que adquiram a compreensão do que seja o nosso planeta, o professor ensinará que a reunião de tudo isto é que se chama Terra, e por meios intuitivos, por exemplos, com o auxílio de um pião e uma bola, explicará os principais movimentos da Terra, a sucessão dos dias e das noites, etc.

Programa:

- 1) Conhecimento mais completo das denominações dadas às terras e às águas. Estudo feito à vista de acidentes naturais e com auxílio do tabuleiro de arca e do mapa panorâmico denominado "Iniciação Geográfica".
- 2) Esboço dos acidentes conhecidos; para que aprendam os sinais convencionais usados na cartografia.
- 3) Representação reduzida do quadro negro, da sala de aula e do prédio escolar. Assinalar nessas cartas os pontos cardeais.
- 4) Estudo da planta da cidade, em que está situada a escola. Posição de seus arrabaldes. (Esboço aproximado dessa planta, desenhando apenas o contorno da zona urbana e localizando os bairros principais e os estabelecimentos mais importantes).
- 5) Traçado do mapa do Estado de S. Paulo, limitando-se ao desenho de sua configuração perimétrica. Seus limites. Localização da Capital e da cidade em que se acha a escola.
- 6) Explicação de viagens que os alunos tenham feito, referindo-se às cidades que conhecem e às vias de comunicação que há entre elas e que as ligam à Capital.
- 7) Descrição das belezas naturais do Estado (mostrar aos alunos as excelentes fotografuras contidas nas publicações da Comissão Geográfica e Geológica).
- 8) Generalidades sobre fenômenos atmosféricos. Sua influência sobre a lavoura local.
- 9) Idéia geral da Terra como astro. Sua forma e movimentos.
- 10) Observações sobre o Sol, a Lua e as estrelas.

HISTÓRIA

Indicações:

No 2.º ano emprega-se de preferência o método biográfico. Os fatos são explicados a propósito de tais ou quais personagens notáveis, cuja vida

facilmente localizará outros rios e cidades, as montanhas e os demais acidentes geográficos.

Também amenizam esse ensino — as cartas mudas para uso do aluno, as quais, deixando de lado a preocupação do desenho de mapas, permitem que a criança, num traçado correto, resuma a explicação oral do professor.

Para fixar e dar aplicação aos conhecimentos adquiridos, o mestre deverá idealizar viagens, fazendo que os alunos descrevam aquelas que porventura tenham realizado. Nessas descrições, aproveitará as oportunidades que se apresentarem para dar ensinamentos sobre as localidades que forem referidas, aludindo igualmente aos fatos históricos que a elas se liguem.

Programa:

- 1) Contorno do município da escola, localizando os bairros, os distritos de paz e as estradas. População do município. Acidentes geográficos locais.
- 2) Produtos naturais, comércio e indústria do município. Mercados locais. Suas relações comerciais com a Capital e com os municípios limítrofes.
- 3) O Estado de S. Paulo: limites, aspecto e clima. Traçado da carta do Estado, localizando o município escolar.
- 4) O litoral: portos, ilhas, pontas e faróis. Utilidade e importância dos portos. Estações balneárias. (Traçado da linha da costa).
- 5) Montanhas e rios, Cachoeiras e saltos notáveis. Rios percorridos pelos bandeirantes.
- 3) Narrações e contos que despertem na criança amor ao bem e horror ao mal.
- 4) Historietas sobre princípios morais ou atos dignos de imitação.
- 5) A Pátria: deveres para com a Pátria. O verdadeiro patriotismo em que consiste. (Provocar no espírito das crianças entusiasmo e amor pela nossa Pátria, sem nunca despertar-lhes idéias apaixonadas de ódio ou sanguinárias). Respeito à pátria estrangeira.
- 6) A fraternidade humana. Condenação do jacobinismo e do bairrismo mal entendido. O estrangeiro em nosso País.
- 7) Necessidade de Governo. Impossibilidade da existência de uma sociedade sem Governo. (Demonstração desta verdade por meio de exemplos fáceis: a classe sem professor, etc.).
- 8) Fases de governo por que tem passado o Brasil. Poderes constituídos no Município, no Estado e no País. As datas nacionais.
- 9) Recitação de poesias morais e cívicas, e leitura comentada de um manual de civilidade.
- 10) Descrição muito simples de nossa Bandeira como símbolo da Pátria.

CIÊNCIAS FÍSICAS E NATURAIS

Indicações:

O ensino de ciência no 3.º ano, continua a ser prático e objetivo, devendo haver sempre muita limitação nos princípios gerais e muita riqueza nas aplicações.

O professor procurará multiplicar as experiências e realizá-las com objetos que todos nós temos à mão. Importa que os alunos aprendam a

mas bandeiras estrangeiras ; b—uma festa civica ; c—desenho de ladrilhos.

GEOGRAPHIA

Indicações

Depois do estudo minucioso do municipio, o professor tratará da chorographia do Estado do Piauhy, procurando dar ideias justas sobre o relevo do terreno, aspecto geral, natureza do solo, clima, producções, accidentes physicos, etc.

Considerando que conhecer geographia não é saber de cór os nomes dos diversos lugares e accidentes, mas conhecer-lhes bem a fórmula e a posição relativa, deverá o professor multiplicar os trabalhos cartographicos e sendo possivel, fazer na área do recreio ou no pavilhão, em barro ou areia, o contorno e o relevo de nosso Estado.

Seria conveniente que cada lição se concretizasse num mappa, executado todavia, sem preocupação de detalhes e de perfeição de desenho. O que importa é que o alumno aprenda a traçar de memori, tanto no papel, como no quadro, a fórmula aproximada da região que estuda.

Proscrever-se-á, portanto, como inutil e até prejudicial (porque faz perder um tempo precioso), os desenhos artisticos de mappas e os traçados de quadriculos, de diagrammas complicados e de outros systemas de linhas auxiliares de construção. Os mappas serão feitos a mão livre, procurando o alumno apanhar, em poucos traços, a forma caracteristica do contorno.

Quando o mestre não fôr habil no desenho e desejar poupar tempo e esforço, poderá copiar, em papel transparente, de uma boa carta do Estado, a linha divisoria e alguns rios e cidades (para servirem de ponto de reparo) e, transportando esse desenho para o quadro, cobri-lo-á com tinta esmalte, para que os seus traços se não apaguem. Dentro desse esboço, facilmente localizará outros rios e cidades, as montanhas e os demais accidentes geographicos.

Tambem amenizam esse ensino—as cartas mudas para uso do alumno, as quaes, deixando de lado a preocupação do desenho de mappas, permittam que a criança, num traçado correcto, resuma a explicação oral do professor.

Para fixar e dar applicação aos conhecimentos adquiridos, o mestre deverá idealizar viagens, fazendo que os alumnos descrevam aquellas que por ventura tenham realizado. Nessas descrições, aproveitará as oportunidades que se apresentarem para dar ensinamentos sobre as localidades que forem referidas, alludindo igualmente aos factos historicos que a ellas se liguem.

Programma

Seria conveniente que cada região se tivesse mappa, executado todavia, sem preocupação de detalhes e de perfeição de desenho. O que importa é que o alumno aprenda a traçar de memória, tanto no papel, como no quadro, a forma aproximada da região que estuda.

Proscrever-se-á, portanto, como inútil e até prejudicial (porque faz perder um tempo precioso), os desenhos artisticos de mappas e os traçados de quadriculos, de diagrammas complicados e de outros systemas de linhas auxiliares de construção. Os mappas serão feitos a mão livre, procurando o alumno apanhar, em poucos traços, a forma característica do contorno.

Quando o mestre não fôr habil no desenho e desejar poupar tempo e esforço, poderá copiar, em papel transparente, de uma boa carta do Estado, a linha divisoria e alguns rios e cidades (para servirem de ponto de reparo) e, transportando esse desenho para o quadro, cobri-lo-á com tinta esmalte, para que os seus traços se não apaguem. Dentro desse esboço, facilmente localizará outros rios e cidades, as montanhas e os demais accidentes geographicos.

Tambem amenizam esse ensino—as cartas mudas para uso do alumno, as quaes, deixando de lado a preocupação do desenho de mappas, permittam que a criança, num traçado correcto, resuma a explicação oral do professor.

Para fixar e dar applicação aos conhecimentos adquiridos, o mestre deverá idealizar viagens, fazendo que os alumnos descrevam aquellas que por ventura tenham realizado. Nessas descrições, aproveitará as oportunidades que se apresentarem para dar ensinamentos sobre as localidades que forem referidas, alludindo igualmente aos factos historicos que a ellas se liguem.

Programma

- 1) Contorno do municipio da escola, localizando os bairros, os districtos de paz e as estradas. População do municipio. Accidentes graphicos locaes.
- 2) Productos naturaes, commercio e industria do municipio. Mercados locaes. Suas relações commerciaes com a Capital e com os municipios limitrophes.
- 3) O Estado do Piauhy: limites, aspectos e clima, (Traçado da carta do Estado, localizando o municipio escolar).
- 4) O littoral: portos, ilhas, pontas e pharões. Utilidade e

importancia dos portos. Estações balnearias. (Traçado da linha da costa).

5) Montanhas, rios e lagos. Cachoeiras e curiosidades notáveis. Rios percorridos pelos bandeirantes.

6) Organização administrativa, superfície, população, produções, commercio e industria do Estado. Instrução publica. (Localização no mappa das zonas das principaes produções).

7) Ligeira descripção de algumas cidades importantes, illustrando essas lições com postaes e estampas de vistas de cidades, monumentos etc.

8) Vias de comunicação; estradas de ferro e de rodagem; navegação fluvial e maritima

9) Como revisão, viagens simuladas pelas estradas, rios e portos do Estado.

10) O Brasil: suas fronteiras; paizes confinantes. Divisão politica: estados e capitaes.

Noções sobre o systema planetario. As phases da Lua. Eclipses.

HISTORIA

Indicações

Nesta classe, depois de uma noção indispensavel e succinta da historia local, historia sempre attraente e que faz avivar no alumno o sentimento de amor pelo torrão natal, sentimento que forçosamente se eleva ao culto da Patria, o professor passará em seguida a tratar quasi que, exclusivamente da historia do nosso Estado, estudo muito interessante e util, pois prepara o espirito do alumno para a melhor compreensão da historia nacional.

Programma

1) A historia do municipio da escola. Seus antepassados illustres e monumentos publicos notáveis. As auctoridades municipaes.

2) Esboço historico do Estado do Piauhy. Fundação da Capital. Sua importancia actual. Quem governa o Estado. O palacio presidencial. O congresso. A constituição estadual.

3) A prosperidade actual do Estado. (Mostrar no mappa do Brasil, a primitiva extensão da capitania do Piauhy e explicar as successivas reduções de territorio.)

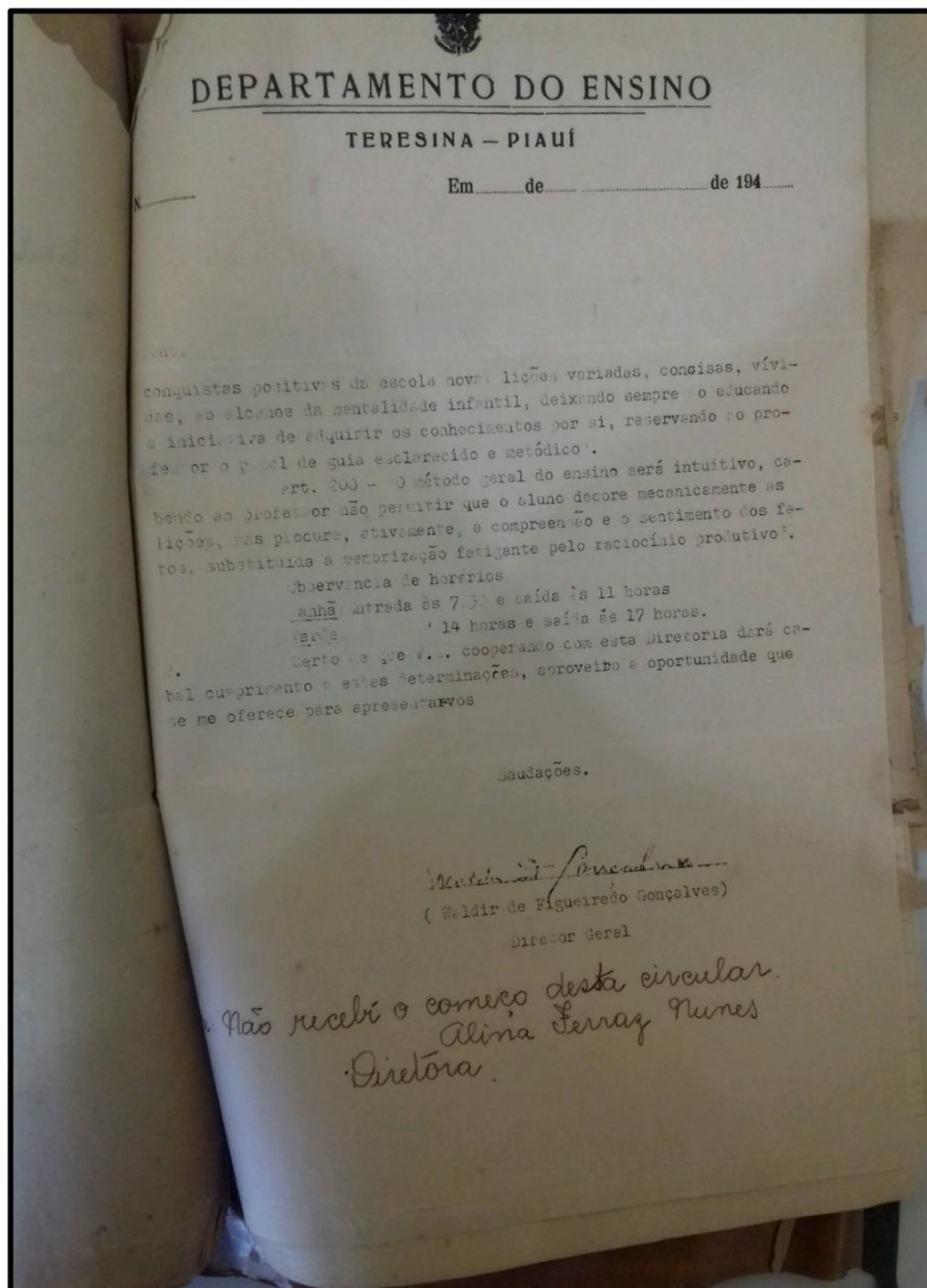
4) O descobrimento do Brasil, mostrando no globo ou mappa-mundi o caminho percorrido por Cabral. A expedição



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)
CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELA



ANEXO B - CIRCULAR EMITIDA PELO DEPARTAMENTO DE ENSINO DO ESTADO –
DÉCADA DE 194__.



Fonte: Arquivo do Grupo escolar “Costa Alvenga - Oeiras, PI.