

BRASIL E PORTUGAL: SIMILITUDES E DIFERENÇAS ENTRE SETE LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA PRODUZIDOS NO CONTEXTO DOS ESTADOS NOVOS (1930-1945)

Rogata Soares Del Gaudio

Professora Associada da Universidade Federal de Minas Gerais

Pós Doutora em Geografia Humana – PPGH - USP

rogatasoares@gmail.com

Como citar este artigo:

Del Gaudio, R. (2020/21). Brasil e Portugal: similitudes e diferenças entre sete livros didáticos de Geografia produzidos no contexto dos Estados Novos (1930-1945). *geTup, Revista de Educação Geográfica/UP*, nº 5/6, 45-60.

ISSN: 2184-0091

DOI: <https://doi.org/10.21747/21840091/geo5a4>

RESUMO: Nossa investigação buscou averiguar as proximidades e distanciamentos entre os regimes autoritários e o discurso no Ensino de Geografia, a partir da análise de livros didáticos voltados ao ensino secundário dessa disciplina escolar. Os Estados Novos português e brasileiro foram por nós considerados como variantes fascistas a partir de suas proximidades e diferenças em relação à Itália e à Alemanha, dois estados em que o fascismo foi mais claramente evidenciado na política, na economia, nas políticas públicas voltadas à escolarização e à educação nacional. Neste texto, apresentamos sob a perspectiva comparada e recorrendo a elementos da Análise do Discurso, algumas características gerais de sete livros didáticos de Geografia produzidos entre 1930 e 1945. Estes são alguns resultados de nossa pesquisa de pós-doutorado, realizado na Universidade de São Paulo (USP), em 2020-2021.

Palavras-chave: Livros Didáticos; Estados Novos; Geografia; Fascismo.

ABSTRACT: Our investigation sought to observe the proximities and distances between the fascist regimes and the didactic discourse of geography from the analysis of textbooks aimed at secondary education. The Portuguese and Brazilian Estados Novos were considered by us as fascist variants from its proximities and differences in relation to Italy and Germany, two nation-States in which fascism was more clearly evident in politics, economy, public policy towards schooling and national education. In this text, we present, under the perspective of comparison and recurring to elements of Discourse Analysis, some general characteristics of the seven textbooks of geography produced in the context of the Estados Novos in Brazil and Portugal between 1930 and 1945. These are some results of our postdoctoral research, developed at the University of São Paulo (USP), in 2020-2021.

Keywords: Textbooks; Estados Novos; Geography; Fascism

INTRODUÇÃO

A intenção desse texto é problematizar os livros didáticos como fonte de pesquisa para investigações no campo da História da Geografia Escolar. Assim, apresentamos em um primeiro momento, elementos relacionados à construção metodológica assentados na perspectiva comparada (Therborn [2004] 2006) e em alguns aspectos relativos à utilização da análise de discurso de matriz francesa pècheuxtiana de modo a situar a problemática e os caminhos da investigação.

Em um segundo momento, apresentamos alguns exemplos e resultados da investigação a partir do exame de sete obras didáticas de Geografia publicadas em Portugal e no Brasil entre 1930-1945, recorte temporal da nossa pesquisa. As obras portuguesas analisadas são Vasconcellos e Sá (1929)¹; Mattoso (1933); Moura e Palma [1944] 1946. E as brasileiras, Raja Gabaglia (1935); Azevedo [1936] 1939; Delgado de Carvalho [1944] 1946.

As discussões e resultados aqui apresentados correspondem a um recorte derivado de nossa pesquisa de pós-doutoramento em Geografia Humana intitulada Nação e coerção: os livros didáticos de Geografia no Estado Novo em Portugal e Brasil (1930-1945), desenvolvida na Universidade de São Paulo entre 2020 e 2021, sob a supervisão do Prof. Manoel Fernandes de Sousa Neto, com a colaboração do Prof. João Carlos Garcia, da Universidade do Porto.

A problemática, as questões e os objetivos estão relacionados à Geografia e seu discurso didático, averiguados em alguns livros didáticos no Brasil e em Portugal no contexto dos dois Estados Novos. Quanto à Ciência Política, a problemática e as questões se remetem à discussão acerca do Estado nacional, da ideologia nacional e, mais especificamente, dos sentidos que o fascismo atribuiu a eles, sob as condições históricas particulares das formações nacionais portuguesa e brasileira entre 1930 e 1945. A Análise do Discurso, especialmente de matriz francesa pècheuxtiana, corresponde ao modo como procuramos ler, interpretar e analisar os dados empíricos. E a Educação, porque o corpus da pesquisa se constituiu a partir da análise de alguns livros didáticos, profundamente inscritos e marcados na cultura escolar.

Esta pesquisa localizou-se ainda na interface entre a Academia e a Educação Básica, notadamente por meio de um dos materiais mais frequentes nas salas de aula, os livros didáticos, produzidos na e para a escola básica e, simultaneamente, corpora de pesquisas acadêmicas há, pelo menos, três décadas. E ainda se procurou realizar a análise a partir das situações geográficas e históricas de dois estados nacionais localizados em dois continentes distintos e com profunda articulação entre si: Portugal e Brasil.

Brasil foi colônia de Portugal e partilham ambos, não somente um “passado comum”, como uma mesma (e aproximada) língua, e vivenciaram, no período em estudo, experiências políticas denominadas, em ambos, “Estado Novo”, embora o lusitano tenha tido uma duração muito maior. Na atualidade, eles integram a organização internacional dos países lusófonos (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP), que tem entre seus objetivos, “promover o aprofundamento da amizade mútua e da cooperação entre seus membros” (<https://www.cplp.org/>).

A temporalidade da pesquisa se posiciona nas décadas de 1930-1940. Portugal viveu, nesse período, sob o regime salazarista (1932-1968), de caráter ditatorial. O Brasil independente de Portugal desde 1822 vivenciou a ditadura do Estado Novo (1937-1945), que discursiva e politicamente continha inspirações fascistas. Além disso, foi marcado por um período de forte industrialização e urbanização.

O objetivo da pesquisa foi compreender as formas de interpelação presentes nos manuais didáticos de Geografia para o ensino secundário no Brasil e em Portugal, de modo a averiguar em que medida eles “refletiram/refrataram” (Bakthin/Volochínov, [1929] 2006) os discursos dos regimes e seus vínculos com o fascismo.

¹. A grafia do nome nos livros didáticos de sua autoria, que é Vasconcellos, ao passo que nas citações, é Vasconcelos. Seguimos ao longo do texto, a grafia adotada nos livros do autor.

A metodologia da pesquisa se baseou em dois caminhos. Um primeiro, a perspectiva comparada. Esta não é “estranha” à Geografia, que dela se utiliza há muito para afirmar que “uma paisagem é mais bonita que outra”; “um país é maior que o outro”; “um país é desenvolvido, outro não”; “um povo é civilizado, o outro, selvagem”. No entanto, não é dessa perspectiva de comparação que falamos. Reportamo-nos aqui, às considerações de Therborn ([2004] 2006, p. 24, inserções nossas) que, “ao procurar cruzar disciplinas acadêmicas [tenta] seguir as [suas] trilhas mais que [suas] fronteiras” – estas entendidas como limites rígidos entre os campos disciplinares. Neste caso, isso significa tentar operar com

(...) a conectividade, a variabilidade e a intercomunicação de fenômenos sociais, em oposição à banalidade, singularidade e orientação em um único sentido de forças universais. Isto é, refere-se às conexões entre diferentes forças e eventos em diferentes partes do globo, à variabilidade (...) de processos causais, tanto das formas institucionais, quanto dos resultados; ao significado da comunicação entre atores em diferentes continentes. (...) Como pode um pesquisador solitário, sem colegas especialistas para ajudá-lo alcançar globalidade empírica? Por meio de um quadro analítico e muito trabalho. (Therborn, [2004] 2006, p. 24-25).

Se a pesquisa de Therborn serviu de inspiração para a utilização da análise comparada, destacamos que ao contrário de sua pesquisa, o alcance desta investigação não é global, mas se limita a dois estados nacionais. Entretanto, os desafios encontrados foram muito similares em relação à construção do quadro analítico e, claro, do trabalho de tentar entender esses quatro campos científicos e articulá-los com um mínimo de coerência. E a essas considerações e a essas dificuldades acrescentamos ainda, as observações e advertências de Musiedlak (2007, p. 347-348):

Toda comparação é difícil, ainda que, no caso a familiaridade da língua pudesse dar a impressão que é mais fácil, de alguma forma. A comparação entre Portugal e Brasil não foge à dificuldade. Muitos pontos comuns balizam essa história comum. (...) Mas será correto, em função disso, deduzir que essa cumplicidade luso-brasileira estendeu-se aos períodos da ditadura de Getúlio Vargas e de Oliveira Salazar?

E mais, se existem pontos semelhantes, segundo este autor, há que se considerar também suas diferenças, entre as quais, a temporalidade dos regimes: Vargas ficou 15 anos no poder, enquanto o Estado Novo português durou mais de 40 anos. Musiedlak afirma que as diferenças são tão importantes para a análise comparada de processos sociais quanto as similitudes.

Assim, apresentaremos na sequência, algumas considerações a respeito dos livros didáticos como fontes de pesquisa, ilustrando nossas ponderações com aspectos concernentes às características gerais das sete obras analisadas, a partir da perspectiva comparada, conforme Therborn e Musiedlak.

1. BREVE DISCUSSÃO SOBRE MANUAIS, LIVROS E COMPÊNDIOS

Os livros didáticos, manuais ou compêndios escolares são materiais sempre presentes nas escolas e salas de aula e, por essa super-exposição, são também, contraditoriamente, quase invisíveis e de muito pouca guarda. Segundo Choppin (2004, p. 550) vários desafios aguardam aqueles que se dedicam a utilizar os livros didáticos como fonte de pesquisa, sendo que “(...) a primeira dificuldade relaciona-se à própria definição do objeto.” Munakata (2016-a, p. 58), ao discutir o livro didático como mercadoria, assinala uma primeira possibilidade de definição para este objeto como “o livro produzido para fins educacionais, visando principalmente ao público escolar.”

Seja ele designado como “compêndio, manual ou livro didático”, essa articulação com seu uso imediato é fundamental, pois o inscreve diretamente na cultura escolar, entendida como uma construção própria das escolas e, mais ainda, de cada instituição escolar. No entanto, para além dessa dimensão, compreendemos que a cultura escolar se articula à sociedade e ao contexto histórico e geográfico, que assinalam a importância atribuída por uma dada sociedade à escolarização, às escolas, aos professores,

bem como dizem respeito aos conteúdos e valores considerados essenciais para serem ensinados às crianças e jovens, e que se refletem nos currículos, programas e materiais para o ensino (Chervel, 1990; Goodson, 1990 e 1997; Audigier, 1992; Lestegás, 2002; Viñao Frago, 2008).

Munakata (2016-b, p. 185) entende ainda que “livro didático (...) é uma mercadoria destinada a um mercado específico: a escola”, estando esta inscrita nas relações sociais, e simultaneamente, portadora de uma cultura particular, cujas funções se remetem ao processo de escolarização/socialização de crianças e jovens. Segundo este autor:

O livro didático, portanto, deve se adequar a esse mercado específico. Isso significa que a escola, tomada como mercado, determina usos específicos do livro (didático), também mediados pela sua materialidade. O termo “uso”, empregado por Lajolo (1996), não é por acaso: o que na escola se faz com o livro didático não cabe na simples palavra “leitura”. Certamente é para ser lido, mas essa leitura pode ser silenciosa ou em voz alta, individual ou coletiva; o seu texto pode ser copiado na lousa ou no caderno; suas páginas podem ser rabiscadas, os exercícios e pesquisas que sugere são realizados (às vezes, à revelia do próprio professor); é transportado da casa à escola, da escola para casa; etc. – cada atividade implicando práticas escolares diversificadas. (Munakata-b, 2016, p. 185-196).

Inscritos e articulados à materialidade das escolas, ao mesmo tempo objeto de volumosa produção (enquanto mercadorias), os livros didáticos, de acordo com Choppin (2004) não entram nas listas de bibliófilos e, até há muito pouco tempo, não recebiam nenhum tratamento mais sério ou um lugar de guarda nas bibliotecas universitárias¹.

A grande circulação dos livros didáticos, em todos os estados nacionais, está articulada a uma das características essenciais desses materiais e uma de suas finalidades: serem auxiliares dos processos de ensino-aprendizagem e uma espécie de repositório das crenças, valores e princípios em circulação numa dada sociedade, num determinado contexto. De acordo com Choppin (2004, p. 552-553), o livro didático assume diversas funções, tais como

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

Além das funções enunciadas, os livros apresentam uma síntese do que os estudantes devem aprender a respeito de uma dada disciplina escolar, com textos e imagens diversas que dialogam com o senso comum, o acadêmico/científico, os textos jornalísticos e as determinações legais, entre outros.

O uso e as avaliações sobre estes materiais estão também ligados às curiosidades dos estudantes que os manipulam, aos modos pelos quais os docentes deles se apropriam e às políticas públicas nacionais. Existem situações em que, muitas vezes, o livro didático é praticamente o único material à disposição do estudante; outras, em que o livro didático é a referência para a formação do professor tanto quanto para os estudantes; e outros, em que os livros didáticos são apenas mais um material disponível para as práticas docentes.

Essa variação está atrelada, por sua vez, às condições estruturais e conjunturais que cercam as escolas e as ações docentes. Isso significa, por exemplo, que um docente que leciona Geografia, sem uma formação específica no campo, poderá ter no livro didático mais que um meio auxiliar, mas uma fonte fidedigna de consulta para o preparo de suas aulas. Em outras situações, as escolas podem carecer de bibliotecas e os estudantes não terem acesso sequer a jornais ou obras de literatura. Neste caso, o livro

¹. Essa condição vem mudando pelo menos desde o último terço do século XX. Em diversas universidades, à escala mundial, têm se organizado coleções de guarda desses materiais, que vem se tornando, crescentemente, fonte para diversas pesquisas, como esta. Ver Hallewell [1985] 2012; Capel e Solé, 1988; Gonzales, 2002; Lajolo e Zilbermann, 2002; Choppin, 2004; Bittencourt, 2004 e 2008; Del Gaudio e Pereira, 2011; Zacheu e Castro, 2015; Munakata, 2016; Mendes, 2017, entre outros.

didático funcionaria para esses estudantes, como uma espécie de “janela para o mundo”, que descobrem outros lugares, culturas, povos por meio dos textos e das imagens veiculadas nesses materiais.

E acontece de ter estudantes que além de acesso a muitos livros, filmes, etc., em casa, também frequentam escolas com bibliotecas vastas, realizam viagens diversas sejam nacionais ou internacionais e neste caso, o livro didático é somente mais um item para estes discentes em seu processo de escolarização e aprendizado.

Sem dúvida, essa caracterização ligeira a respeito do “lugar ocupado pelo livro didático” está em articulação imediata com a sociedade capitalista e sua divisão em classes sociais. No último exemplo, temos escolas, crianças e jovens que pertencem às classes dominantes e suas frações e, nos primeiros, escolas frequentadas prioritariamente por estudantes oriundos das classes trabalhadoras.

Além disso, os livros didáticos são recebidos/percebidos como “literatura menor, muito menor”, pelos cânones e comunidades científicas, eles mesmos formados com o uso desses materiais, que impactaram suas próprias concepções de Mundo. Em geral, ainda que possam ter sido escritos por consagrados professores universitários ou pesquisadores, a comunidade científica tende a menosprezar e invisibilizar esse material, considerando-o uma espécie de “cópia dos textos sérios” e material que “não tem impacto científico”. Nada mais longe da verdade. Munakata (2016-a), ao comentar a relação entre mercado e livros (sejam didáticos ou não), rememorou certo mal-estar na comunidade ligada à Universidade de São Paulo (USP), em decorrência do sucesso editorial da obra *O que é Ideologia*, escrito por Marilena Chauí e publicado na Coleção Primeiros Passos, da editora Brasiliense. Segundo este autor,

Esse mal-estar uspiano certamente se originou de um entendimento segundo o qual obras de divulgação constituem o cerne da indústria cultural, cujo objetivo é a massificação da cultura, a fim de obter polpidos lucros. (...) Na indústria cultural, a autonomia do artista, do autor, encontra-se cancelada, pois a produção da obra como mercadoria é segmentada em trabalhos parcelares. (...) A “arte séria”, então, ostentaria a integridade e a autonomia da obra e do autor, que submete o editor e demais agentes editoriais, ao contrário, por exemplo, de escrevinhadores de livros de divulgação, que redigem seus textos sob encomenda, segundo padrões (tamanho, estilo da linguagem, seções obrigatórias, etc.) definidos pelo editor, e que têm de se conformar com intervenções de copidesque, preparador de texto ou revisor. **O que os autores “sérios” raramente quiseram saber é que esse procedimento em relação aos “originais” acontece com todos os textos, não apenas com aqueles encomendados.** (MUNAKATA, 2016-a, p. 53-55, destaques nossos).

A pergunta aqui diz respeito a essa relação entre livros e mercado, e a consideração dos livros didáticos como “literatura menor”. Que autor escreve e publica um livro para não ser lido, portanto, comercializado como qualquer outra mercadoria? Se os livros didáticos são produzidos por múltiplas mãos, conforme destacado por Munakata (2016-a), qual livro “sério e acadêmico” não o é? Logo, por que esse “mal-estar” acadêmico em relação a um livro que, efetivamente, impacta milhões de estudantes?

Os livros didáticos, em seu processo de produção, guardam relação direta com os saberes acadêmicos, que muitas vezes, são utilizados para lhes conferir validade, seja por meio da menção direta a um “grande nome científico do campo”, às teorias por eles elaboradas e ainda, com os pressupostos da “didática”, do ensino e da educação. Nesses materiais, a intertextualidade é extremamente comum, por exemplo, por meio da reprodução de textos jornalísticos, dados estatísticos, fragmentos de teorias de modo a explicar algum assunto, ou de literatura, para ilustrar uma concepção, fotografias, charges, etc. E são produzidos por diversas “mãos”, do autor, ao desenhista, cartógrafo, editor, entre inúmeros outros profissionais, além de passarem por diversas etapas de validação e checagem de seu conteúdo e formato. A questão aqui é: qual livro, seja ele acadêmico, literário ou didático, foi publicado sem passar por, pelo menos, alguns desses procedimentos e profissionais, para além de seu(s) autor(es)?

Como se não bastasse, os livros didáticos, para os estudantes – e mesmo para professores e a sociedade em geral – são alçados como “portadores da verdade”, pois ao se confrontar uma explicação do professor com o texto do livro, os estudantes em geral acreditam no que está escrito e impresso e não, no argumento do professor. A esse respeito, Mónica (1980, p. 506) aponta que

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

E embora a referência ao “papel que diz coisas” esteja situada no primeiro terço do século XX, isso ainda é verdadeiro para os livros didáticos, que têm, a nosso ver, um impacto social muito maior que revistas de impacto internacional.

Por um lado, um artigo publicado em uma revista hiper qualificada, em inglês (às vezes, em francês ou alemão e, possivelmente, daqui a alguns anos, em mandarim)¹, cujo acesso será em geral pago em dólares, escrito numa linguagem matemática, ou extremamente técnica, será acessível e impactará diretamente meia dúzia de pessoas, embora possa impactar indiretamente milhões em função da disseminação dos resultados de uma pesquisa.

Por outro lado, apesar do relativo desprezo pelos livros didáticos, suas ideias, concepções, imagens serão acessadas imediata e diretamente por milhões de estudantes, que em suas casas, com os colegas, com os irmãos, poderão comentar a respeito daquilo que está ali impresso. Ou ainda, essas imagens e concepções dos livros didáticos poderão se prender à memória desse estudante a respeito de algum lugar, comunidade, alimento, etc., por dezenas de anos.

Nesse sentido, estamos nos referindo precisamente ao impacto direto que os livros didáticos têm sobre crianças e jovens (e seu entorno imediato) no sentido de contribuírem para a construção de concepções a respeito dos lugares, povos, ciência, seja o que for. Isso porque os “indivíduos são interpelados como sujeitos” e, nesse sentido, instados a manter ou mudar determinada ordem social, considerando-a “bela, boa, justa, correta, passível de mudanças” ou seus opostos (THERBORN, [1980] 1991). É por inscrever os livros didáticos nessa dimensão, por acreditar que não existe nenhuma neutralidade em nenhum discurso, que toda palavra (e imagem neles contidos, acrescentamos) é por princípio, um “signo ideológico” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1929] 2006) e que os livros carregam consigo o caráter de portadores da “verdade”, que consideramos o impacto dos livros didáticos tão expressivos.

Os livros didáticos como fonte de pesquisa são para Choppin (2002) como documentos de acesso ao pensamento social em determinado tempo; ao se inscreverem na realidade material, participam do universo cultural e se fazem presentes na esfera do simbólico e, acrescentamos, colaboram na construção de todas elas.

Considerando que os legisladores dos dois Estados Novos estavam cientes do papel ideológico da educação, suas ações e determinações para com os livros didáticos foram diretas e explícitas. Cunha (2006), ao analisar a Constituição de 1933, em Portugal, apontou claramente as determinações relativas aos manuais didáticos, que deveriam conter frases elogiosas não apenas ao regime, mas que formassem as crianças e jovens em acordo com os pressupostos salazaristas. Mónica (1980, p. 517) afirma explicitamente que

O reconhecimento explícito do carácter militante da escola e a defesa de uma escola politizada levaram a uma **nítida e forte intervenção das autoridades salazaristas nos textos dos manuais do ensino primário**. Às “purgas” iniciais dos livros de leitura segue-se a adopção do livro único [que ocorre no ensino secundário somente após a reforma de 1947], destinado a fornecer aos alunos os valores “correctos”. A doutrinação dos valores da obediência, resignação, caridade, disciplina, piedade, trabalho aturado e virtudes da vida familiar e rural, juntamente com a inculcação de doses maciças de elogios ao regime do Estado Novo e seu carácter patriótico e ordeiro passaram a ser diárias. (Destques e inserções nossas).

Se os livros didáticos e os livros de leitura para o ensino primário receberam esse tratamento vigilante e intervencionista, os livros didáticos para o ensino secundário não ficaram atrás. Segundo Claudino

¹. Porque a língua de escrita do artigo também diz respeito à posição da produção científica na divisão internacional do trabalho e nos marcos do imperialismo.

(2005), se no Estado Novo, inicialmente, a legislação a respeito dos manuais didáticos foi relativamente contraditória, e com “uma produção de compêndios pouco disciplinada (...), em meados dos anos [19]50 se inicia a aprovação de livros únicos de Geografia” (Claudino, 2005, p. 195, inserção nossa). Este autor relacionou as diversas reformas educacionais do Estado Novo à produção dos compêndios escolares, e, segundo ele,

No ensino liceal a produção de compêndios divide-se em dois períodos, separados pela aprovação e implementação do Estatuto Liceal de 1947. (...) No primeiro [que é o que interessa mais imediatamente a esta investigação], o ensino de Geografia sofre uma acentuada desvalorização, sucede-se a aprovação de legislação por vezes contraditória e vive-se uma situação confusa na produção de compêndios. (Claudino, 2005, p. 198-199, inserção nossa).

Almeida (1997), em sua pesquisa de Mestrado, reproduziu os Programas de Geografia associados às reformas de 1930 e de 1936, em Portugal, em dois quadros (quadro 6 e quadro 12). A partir do exame do material organizado por esta pesquisadora, destacamos a seguir, alguns excertos dos Decretos 18885 de 27/9/1930 e 27084 de 14/10/1936, em especial o item “Observações”, que correspondem tanto às orientações de ensino para os professores, quanto às determinações relativas ao que os livros didáticos deveriam abordar e como deveriam fazê-lo:

O professor não deve perder de vista o grande objectivo do ensino secundário, que é ministrar conhecimentos gerais, não descendo a particularidades. (...) Destaque para noções de alcance geral cujo conteúdo contribua para a **educação intelectual e moral dos alunos**. (...) O ensino de geografia deriva principalmente da observação. As noções que não poderem ser adquiridas pela intuição, se-lo-ão pela analogia e representação gráfica. (...) **Leitura de trechos adequados extraídos de livros de viagens e das obras dos exploradores, tornando o ensino mais animado e despertando a curiosidade dos alunos**. (Programa para o Ensino de Geografia segundo o Decreto-Lei 18885 de 27/9/1930, apud ALMEIDA, 1997, Quadro 6, destaques nossos).

O programa é taxativo quanto às matérias e sua ordem. (...) O professor porá em evidência a intervenção do homem aproveitando ou modificando as condições naturais. No estudo das possessões dos grandes impérios coloniais **dar especial relevo às que formam o Império Colonial Português e fazer referência à acção dos portugueses nos descobrimentos**. (Programa para o Ensino de Geografia segundo o Decreto-Lei 27084 de 14/10/1936, apud ALMEIDA, 1997, Quadro 12, destaques nossos).

Os programas, conforme apresentado por Almeida, recomendavam a utilização de compêndios, além do uso de instrumentos como bússola e visitas de campo, em especial aos monumentos, de modo a reavivar a história pátria. Esse reavivamento se coliga ainda à articulação entre o método de ensino a ser privilegiado, o descritivo, e a leitura de trechos extraídos de livros de viagens e obras dos exploradores. A uma sucessão longa, monótona e até monocórdica da descrição de algum aspecto “geográfico”, vem o “colorido” de uma narrativa pitoresca derivada da literatura, relatos de viajantes, etc.

A interpelação aqui realizada ganha ainda mais vigor porque ocorre em um contexto de quebra repentina da monotonia pelo colorido de uma narrativa de viagem, ou de uma aventura. Um madrigal renascentista que emerge de repente em meio ao enfado. Como não se deixar “encantar” por essa narrativa e sua polifonia¹? Como não amar uma “pátria” capaz de produzir conterrâneos que viveram aventuras tão fantásticas e chegaram, quase sem recursos e pioneiramente a novos lugares completamente estranhos em termos de hábitos, línguas e culturas? E que detinha ainda um vasto império colonial?

O que livro didático deveria abordar e mesmo como este deveria ser está definido na legislação. Determinava-se ainda o modo como as obras deveriam ser empregues pelo professor em classe. O controle exercido pelo governo salazarista sobre a produção e mesmo circulação e uso dos livros didáticos é visível nos excertos anteriores. Professores e livros são quase como “correias de transmissão” do ideário,

¹ A polifonia é um conceito apropriado pela Análise do Discurso e indica as múltiplas vozes imbricadas numa construção discursiva. Um exemplo perfeito de polifonia é a música renascentista, em especial os madrigais de Monteverdi, onde se ouve claramente o entrelaçar de diferentes vozes que, no conjunto, ganham uma harmonia maviosa cuja individualidade entremeia e integra o conjunto.

valores e crenças estadonovista, com destaque para “a formação moral e intelectual dos alunos” e ainda, para “o vasto e rico império colonial”.

A partir das observações da autora, é possível depreender que, embora não tenha sido alvo de um decreto específico, como no caso do Brasil, a produção e o controle sobre os livros didáticos também se fizeram presentes, explicitamente, nas reformas curriculares do Estado Novo lusitano.

Os elementos que “materializam” a ideologia nacional portuguesa foram sublinhados ao longo da legislação compilada por Almeida (1997), e no excerto anterior, cujas remissões diretas a dois deles recupero: o destaque ao império colonial português e os descobrimentos, semióforos (Chauí, 2000) da “lusitanidade”¹.

A relação entre as duas reformas educacionais brasileiras - Reforma Francisco Campos (1931) e Reforma Gustavo Capanema (1942) - e a produção de livros didáticos é diretamente organizada por meio do Decreto 1006, de 1938. De acordo com Silva (2015, p. 49-50):

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

Tendo sido promulgado após a organicidade atribuída ao ensino nacional, em 1931, o Decreto 1006/1938 incidiu sobre os autores e as obras didáticas. Toda a “cadeia produtiva” dos livros sejam aqueles de leitura, didáticos ou utilizados no ensino superior estava regulamentada e foram determinadas ainda sua produção, circulação e usos. Como este Decreto também criou a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), encarregada de avaliar e aprovar as obras, ele determinou suas atribuições, dentre as quais, a de aprovação e censura aos manuais, quando fosse necessário.

Este Decreto especificou as razões para reprovação das obras didáticas, das quais destacamos algumas no excerto a seguir, e nesse caso, o controle sobre os conteúdos e a demarcação para se produzirem obras em conformidade com os ideais do regime varguista são ainda mais claros.

Art. 20. Não poderá ser autorizado o uso do livro didático (...):

- b) que contenha, de modo explícito ou implícito, pregação ideológica ou indicação da violência contra o regime político adotado pela Nação (...)**
 - e) que encerre qualquer afirmação ou sugestão, que induza o pessimismo quanto ao poder e ao destino da raça brasileira; (...)**
 - h) que desperte ou alimente a oposição e a luta entre as classes sociais;**
 - i) que procure negar ou destruir o sentimento religioso ou envolva combate a qualquer confissão religiosa;**
 - j) que atente contra a família, ou pregue ou insinue contra a indissolubilidade dos vínculos conjugais;**
 - k) que inspire o desamor à virtude, induza o sentimento da inutilidade ou desnecessidade do esforço individual, ou combata as legítimas prerrogativas da personalidade humana.**
- (BRASIL, 1.006/1938, Art. 20, destaques nossos).

Em suma, para além de um programa, os livros didáticos produzidos no contexto do estado varguista, no Brasil, deveriam se atentar para aqueles elementos que valorizassem “a pátria, a família, a religião e a tradição”. Ao gosto do “espírito corporativo”, a boa convivência entre as classes é essencial para a

¹. Um semióforo corresponde, para Chauí (2000), a “um signo trazido à frente ou empunhado para dizer algo que significa outra coisa, e cujo valor não é medido pela sua materialidade e sim, por sua força simbólica (...). Um semióforo é fecundo porque dele não cessam de brotar efeitos de significação. (...). Um **semióforo é, pois, um acontecimento**, (...) um objeto, uma pessoa ou uma instituição retirados do circuito do uso ou sem utilidade direta e imediata na vida cotidiana porque são coisas providas de significação ou de valor simbólico.” (Chauí, 2000, p. 11-12, destaques nossos).

aprovação das obras, bem como o primado da independência nacional e o alinhamento para com o regime.

A ideologia nacional varguista se faz presente nessa legislação por meio das tradições e também dos “heróis pátrios” (os homens notáveis, que também se fizeram notáveis nos livros didáticos de Geografia analisados) e na obrigação de exaltar o “destino manifesto da grandeza brasileira do e no porvir”. Nota-se ainda a questão de incentivar o “desenvolvimento econômico brasileiro” por meio do estímulo à “iniciativa individual” – abrir empresas, lojas, estimular os negócios – todas elas ações voltadas para tornar o “Brasil grande e civilizado”.

Por fim, estabelecendo uma comparação entre as legislações relativas aos livros didáticos nos dois regimes, é possível notar não apenas o fortalecimento do controle sobre os conteúdos e autores, mas também o aumento relativo na qualidade desses materiais. Almeida (1997) observou isso em relação aos livros portugueses que analisou e o mesmo pode ser considerado em relação aos livros brasileiros, que caminharam na direção da assunção efetiva da “orientação moderna” no ensino de Geografia.

2. ALGUMAS CARACTERÍSTICAS DAS OBRAS SELECIONADAS: ANÁLISE E COMPARAÇÃO

Apresentamos a seguir, algumas características gerais das sete obras didáticas de Geografia, portuguesas e brasileiras, publicadas nos contextos das reformas educacionais promulgadas nesses dois Estados Nacionais entre 1930 e 1945¹.

Ressaltamos, de antemão, um aspecto que identificamos, claramente, na análise das obras, a presença da intertextualidade, que “designa ao mesmo tempo uma propriedade constitutiva de qualquer texto e o conjunto das relações explícitas ou implícitas que um texto ou um grupo de textos determinado mantém com outros textos” (CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2008, p. 288, *itálicos dos autores*).

Em relação aos livros didáticos é essencial, neste caso, lembrar que, de acordo com Choppin (2002 e 2004), eles cumprem múltiplas funções, e que, segundo Lestegás (2002), a linguagem dos livros escolares tem por característica demarcar claramente o que o aluno deve aprender. Com este objetivo, os autores aplicam estratégias variadas como destacado nos excertos a seguir (Quadro 1). Em relação aos livros analisados, essas estratégias – dados os recursos técnicos disponíveis na época, foram de duas ordens: o uso do negrito, do *itálico* ou de ambos como modo de estabelecer tal demarcação.

As obras didáticas, por dialogarem com os conhecimentos acadêmicos-disciplinares e da educação, o senso comum, os textos jornalísticos, boletins informativos, resultados de censos, fotografias, mapas, gráficos, a legislação, entre outros, podem em geral, ser caracterizadas pela presença expressiva da intertextualidade. Elas são, em princípio, “atravessadas” e compostas por outros textos, o que se inclui nesse caso, também as imagens, componente em geral canônico e de presença recomendada nessas obras.

Os excertos selecionados, no intuito de evidenciar os modos pelos quais os autores buscaram demarcar o que os estudantes devem aprender se relacionam, por sua vez, à concepção, muito presente em todos os autores, a respeito do par selvagem/civilizado; branco/outras raças. Os autores, ao mencionarem esses aspectos, com a orientação que transparece nos textos, faziam eco com as principais teorias e discussões de sua época, quer fossem na metrópole, ou em sua ex-colônia. Isso é um indício da especificidade do texto didático como formação discursiva bem como da intertextualidade neles presente. O exemplo a seguir (figura 1) ilustra a intertextualidade, mas principalmente, o dialogismo entre os diversos autores.

¹ A partir de fontes secundárias elaboramos quadros que apresentam as obras didáticas de Geografia publicadas entre 1930 e 1945. Todavia, em decorrência da pandemia de Covid-19, não pudemos pesquisar as obras nas bibliotecas portuguesas e brasileiras, uma vez que viagens nacionais e internacionais foram reduzidas e mesmo, suspensas

se remete apenas à palavra escrita, mas ainda às imagens, alegorias, em suma, a todo fenômeno comunicativo passível de análise -, suas releituras e reinterpretações.

Os discursos didáticos dos manuais escolares se posicionam exatamente neste campo porque têm um ou, na maioria das vezes, mais de um destinatário preciso: alunos, avaliadores, professores, etc. Eles dialogam imediata e diretamente com a legislação educacional, com a produção acadêmica e científica, com os discursos pedagógicos, com o senso comum, com os informes técnicos e jornalísticos, com outros autores didáticos, etc.

Além disso, a intertextualidade, seja por alusão ou citação, se faz presente seja nos discursos didáticos, científicos ou mesmo, numa simples conversação quando, por exemplo, anuímos a um dito, um comentário, um fragmento de poema, música, etc.

Quanto às características gerais das obras propriamente ditas, foram agrupadas no quadro 2 para facilitar uma visão geral de sua estrutura.

Quadro 2 - Características gerais das obras analisadas. Org. Del Gaudio (2021).

Autor(es)	Prefácio	Referência à Legislação e/ou ao programa em vigência	Sumário ou índice	Nº de págs.	Nº imagens	Nº de fotografias, desenhos, quadros e tabelas	Nº de mapas	Orientações didáticas	Exercícios	Bibliografia
Irmãos Raja Gabaglia (1935)	Sim, 1 p.	Não	Sim	233	205	171	34	Não	*Indicados	Não
Aroldo de Azevedo (1939)	Sim, e dedicatória	Sim	Sim	327	108	83	25	Sim	Indicados	Sim
Delgado de Carvalho (1943)	Sim	Sim	Sim	320	114	82	32	Sim	Indicados	Sim
Vasconcellos e Sá (1929)	Sim	Sim	Sim	757	478	383	95	Não	Sim	Não
Antônio Mattoso (1933)	Sim	Sim	Sim	365	119	30	89	Sim	Indicados	Sim
Moura e Palma (1946)	Não	Não	Sim	140	155	100	55	Não	Sim	Não

*Exercícios indicados: os autores remetem a algum outro livro específico de exercícios ou atividades práticas.

Este quadro permite termos uma noção geral das obras em sua extensão, diálogo (ou sua ausência) com professores ou alunos, por meio dos prefácios, mas também a quantidade de páginas e de imagens. Para além dessas características gerais, as obras guardam algumas diferenças e especificidades relacionadas, por exemplo, aos ideários dos Estados Novos, que eram divergentes em alguns aspectos. Em Portugal, destacava-se a “louvação” do modo de vida rural, o idílico do campo, a importância de Portugal e de seu império colonial, ao passo que no Brasil, dava-se ênfase na importância da modernização, da civilização e do progresso. Às obras didáticas portuguesas, a legislação recomendava poucos textos (característica marcante no livro de Alves e Moura, [1944]1946) associados ao uso de muitos mapas, gráficos e fotografias, especialmente de Portugal, arquipélagos atlânticos dos Açores e da Madeira (“áreas adjacentes”) e colônias. Até mesmo o tratamento dado aos mapas nas obras portuguesas enfatizava, pela disposição dos textos e imagens, uma particular singularidade, pois o seu tratamento é totalmente diferenciado do dado a outros estados nacionais, uma vez que chegam a ocupar sozinhos, uma página inteira nas obras analisadas (figura 2).

Apesar da crítica sutil ao “encolhimento” dos programas efetuada por Vasconcellos e Sá na introdução de seu livro, a importância do império colonial português encontra eco na obra deste autor, o que permite situar sua argumentação, neste caso, no campo da defesa salazarista no tocante a essa questão. As colônias, em especial as duas maiores (Angola e Moçambique), estão em mapas que ocupam folhas duplas e até encartes.

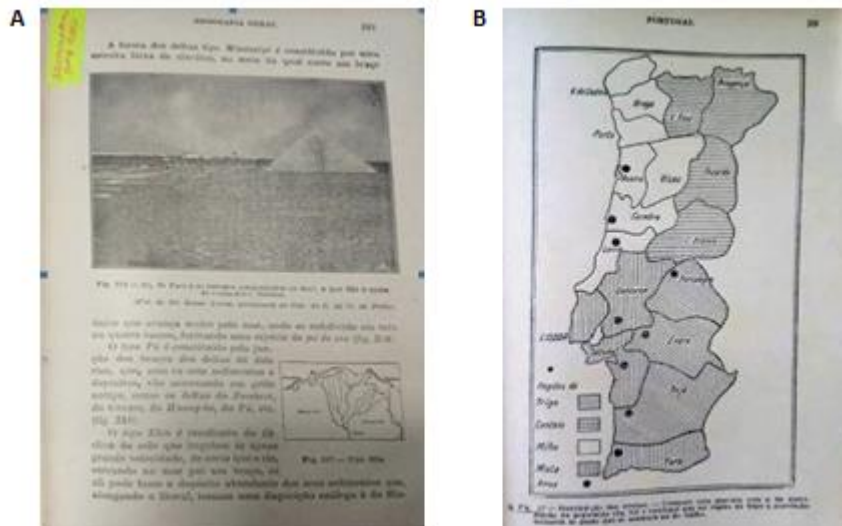


Figura 2 - Aspectos da disposição de textos magens na obra de Vasconcellos e Sá (1929). A. Composição comum das páginas em relação à distribuição entre textos e imagens; B. Modo como usualmente o autor apresentava Portugal.

No caso do livro de Alves e Moura ([1944]1946), o destaque dado ao público escolar a que se destinava o livro, a redação concisa, o tamanho diminuto das imagens e mapas, a carência de qualquer orientação para os professores e a presença nos questionários de atividades integradas com a matemática, nos permitem situar essa obra como articulada ao princípio de exclusão do ensino no Estado Novo lusitano.

Explicando: diversos pesquisadores que estudaram o ensino durante o Estado Novo, em Portugal, afirmaram que as reformas educacionais de Cordeiro Ramos e de Carneiro Pacheco procuraram restringir ao máximo o acesso dos filhos dos trabalhadores ao ensino liceal, de certo modo, oferecendo como alternativa, o ensino técnico. Segundo os autores consultados, a perspectiva de ensino para os reformadores do Estado Novo português era extremamente elitista: os liceus e cursos superiores deveriam ser frequentados somente por membros da elite dirigente do País (Mónica, 1978 e 1980; Torgal, 1989; Serrão, 2018, entre outros). A essa elite caberia uma formação sólida, uma vez que eles correspondiam ao “bastião do Estado”, numa aproximação conceitual com o estado durkheimiano – constituído por uma “elite de funcionários capazes”, qualificados e cultos. A forma como o livro de Moura e Palma prenuncia os conteúdos e sua extrema simplificação nos permitem, portanto, situá-los como os mais diretamente alinhados ao salazarismo, dentre autores analisados. Em decorrência da pandemia de Covid-19, não foi possível verificar se em outras obras de sua autoria, Moura e Palma mantiveram esse estreito alinhamento, bem como não foi possível averiguar se outros autores portugueses do período também evidenciaram esse alinhamento do Estado Salazarista.

Nos textos didáticos brasileiros analisados, constatamos que, em geral, os autores buscavam articulá-los aos pressupostos da educação renovada sob os pressupostos escolanovistas, em especial, a preocupação com os “métodos de ensino”, casos particulares de Azevedo ([1936] 1939) e Delgado de Carvalho ([1942] 1943).

Por exemplo, Aroldo de Azevedo, inicia seu livro com um tópico denominado “Explicação”, texto em que o autor expressa suas concepções didáticas e suas opções teórico-metodológicas. Sobressai nesta explicação, o fato de Aroldo de Azevedo interpelar diretamente os professores por meio do uso do pronome “nossos” seguido por “métodos de ensino”: “Trata-se (...) de mais uma tentativa para renovar nossos métodos de ensino” (destaque nosso).

Diferente dos outros autores, Delgado de Carvalho articula, em seu livro, os capítulos dentro de unidades temáticas e na “Introdução” expõe o que ele entendia ser o sentido da educação, e a função e finalidade do manual, entendendo que este “não é um livro de leitura, um romance a ser lido de ponta a

ponta – neste particular, lembra o dicionário ou a enciclopédia: cada um nele procura o que precisa” (Delgado de Carvalho, 1943, pág. 11).

Constatamos, a despeito dessas proximidades e distanciamentos que em virtude da legislação e das reformas educacionais encetadas durante a vigência dos dois regimes, nenhum dos autores analisados pode se afastar por demais das prescrições legais que pesaram sobre e determinaram a escrita, a produção e a circulação dos livros didáticos no contexto analisado. Entretanto, poderiam, caso tivessem desejado, manter “certa neutralidade” em relação aos valores e princípios caros aos regimes estadonovistas? Eis uma questão para futuras pesquisas relacionadas a esse contexto, aos dois Estados Novos e aos autores de livros didáticos de Geografia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A amostra investigada permitiu construir um panorama comparado entre os discursos didáticos de Geografia no Brasil e em Portugal, no contexto dos dois Estados Novos e possibilitou averiguar os vínculos entre esses livros escolares e os regimes autoritários do período entre 1930 e 1945.

Apesar do pequeno número de obras analisadas, consideramos que, por terem sido produzidas no contexto das duas reformas educacionais ocorridas no período em estudo, tanto para Portugal (Cordeiro Ramos, 1933 e Carneiro Pacheco, 1936), quanto para o Brasil (Francisco Campos, 1931 e Gustavo Capanema, 1942), elas nos permitiram verificar algumas interseções entre o discurso didático escolar e esses dois Estados Novos. Claro está que, a despeito da importância intelectual de seus autores e da grande circulação nacional destes livros -, as considerações a que chegamos não podem ser generalizadas.

Se para E. Renan ([1882] 2011), o esquecimento é fundamental para a construção da Nação, entendemos que em relação aos fascismos e suas variantes, o esquecimento é imperdoável. Esse posicionamento decorre da constatação do que esses regimes custaram em termos de vidas, saúde, sanidade, bem-estar, ambiente, emancipação daqueles que o viveram e/ou a eles sobreviveram. E no lugar da emancipação humana, instalam a escravidão, a alienação, o jugo, a subserviência.

Daí sua profunda conexão com a dominação burguesa, o Estado burguês e o imperialismo. Um não existe sem o outro. As formas e os regimes podem variar - e variam -, mas os processos de dominação, destruição e morte permanecem – e são exacerbados nos contextos fascistas.

Mas onde entra, nessa discussão, livros didáticos, ensino de Geografia, escolas, disciplinas escolares? Esse é justamente o nó da questão. As escolas são espaços de disputa porque nelas, diferentes projetos de sociedade estão em conflito. Ou deveriam estar. Nos contextos fascistas ou fascizantes, casos de Portugal e do Brasil naquela época, o conflito foi purgado da escola por meio do expurgo dos docentes, dos alunos e até do ar. E a investigação que fizemos, e da qual trouxemos alguns elementos neste texto, buscou averiguar, justamente, como e se o ensino de Geografia se alinhou – ou desafiou, nos estreitos limites possíveis – os regimes fascizantes em Portugal e no Brasil, tendo os livros didáticos de Geografia como fonte documental.

No Brasil e em Portugal foi possível constatar a ingerência direta dos dois Estados Novos nas políticas educacionais, seja na legislação, seja por meio do controle ferrenho dos programas das disciplinas escolares, central para a formação dos “homens novos”, de acordo com os princípios salazaristas e varguistas. Porém, não é possível deixar de constatar também que essas ações ocorreram no âmbito das formações de suas elites, uma vez que a grande maioria da população brasileira e portuguesa não frequentava as escolas e menos ainda, o ensino secundário. Desse modo, os livros foram escritos por membros das inteligências nacionais para os filhos das elites que frequentavam o ensino secundário.

Para finalizar, os resultados de nossa investigação, dos quais trouxemos alguns aspectos no presente texto, nos sugerem o prosseguimento de pesquisas que auxiliem a melhor esclarecer esses movimentos e o pensamento de autores de livros didáticos que influenciaram gerações de professores e jovens estudantes em relação à construção do discurso escolar e didático da Geografia, em especial no que concerne à relação entre regimes políticos e à construção da ideologia nacional.

BIBLIOGRAFIA

- Almeida, M. M. (1997). *A Geografia no Estado Novo (1926-1967): uma análise da planificação curricular*. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique. Dissertação. Mestrado em Administração e Planificação da Educação.
- Audigier, F. (1992). Pensar en la Geografia escolar un repte per a la didàctica. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 21, 15-33. <https://ddd.uab.cat/record/17240>
- Azevedo, A. ([1936] 1939). *Geografia para a terceira série secundária – De acordo com o programa oficial*. 7ª ed., São Paulo: Cia. Editora Nacional.
- Bakhtin, M. (Voločinov) ([1929] 2006). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 12ª ed., São Paulo: Hucitec.
- Bittencourt, C. M. F. (2004). Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). *Educação e Pesquisa*, 30 (3), 475-491.
- Bittencourt, C. M. F. (2008). *Livro didático e saber escolar (1810-1910)*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Brasil. Decreto 1006/1938. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>
- Capel, H., Solé, J., Urteaga, L. (1988). *El libro de geografía en España (1800-1930)*. Barcelona: Publicaciones Universitat de Barcelona.
- Charaudeau, P., Maingueneau, D. ([2004] 2008). *Dicionário de Análise do Discurso*. 2ª ed. São Paulo: Contexto.
- Chauí, M. (2000). *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- Chervel, A. (1990). História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, 2, 177-229.
- Choppin, A. (2002). O historiador e o livro escolar. *Revista História da Educação - ASPHE*, 6 (11), 5-24.
- Choppin, A. (2004). História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa, Revista da Faculdade de Educação da USP*, 30 (3), 549-566.
- Claudino, S. (2005). Os compêndios escolares de Geografia no Estado Novo: mitos e realidades. *Finisterra*, XL (79), 195-208.
- Cunha, P. F. (2006). Da Constituição do Estado Novo Português (1933). *História Constitucional (Revista Electrónica)*, 7, 187-207.
- Delgado de Carvalho, C. M. ([1942]1943). *Geografia Física e Humana para a primeira série*. 2ª ed., São Paulo: Cia. Editora Nacional.
- Del Gaudio, R. S.; Pereira, D. B. (2011). O nacionalismo patriótico em “Através do Brasil”. *Revista Geográfica de América Central*, Número Especial EGAL, Costa Rica, 2011, 1-17. <http://revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/view/2743/2623>
- Del Gaudio, R. S. (2021). *Nação e coerção: os livros didáticos de Geografia no Estado Novo em Portugal e Brasil (1930-1945)*. São Paulo: FFLCH. Relatório de pesquisa. Pós-doutorado em Geografia Humana.
- Goodson, I. ([1994] 1997). *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa.
- Goodson, I. (1990). Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. *Teoria & Educação*, 2, 231 – 254.
- Hallewell, L. ([1985] 2012). *O Livro no Brasil: sua história*. 3ª edição. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Lajolo, M. (1996). Livro didático: um (quase) manual de usuário. *Em Aberto*, 16 (69),3-9.
- Lajolo, M., Zilbermann, R. (1999). *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática.
- Lenin, V. I. ([1916] 2011). *O imperialismo, etapa superior do capitalismo*. Campinas: Ed. Unicamp.
- Mattoso, A. G. (1933). *Compêndio de Geografia econômica*. 1ª ed., Lisboa: Livraria Sá da Costa.
- Mónica, M. F. (1978). *Educação e sociedade no Portugal de Salazar – a escola primária salazarista (1926-1939)*. Lisboa: Editorial Presença.

- Mónica, M. F. (1980). Ler e poder: debate sobre a educação popular nas primeiras décadas do século XX. *Análise Social*, segunda série, XVI (63), 499-518.
- Moura, A., Palma, A. ([1944]1946). *Geografia geral*. 3ª ed. Lisboa: Livraria Didactica.
- Munakata, K. (2012). O livro didático: alguns temas de pesquisa. *Revista Brasileira de História da Educação*, 12, 3 (30), 179-197.
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4072292/mod_resource/content/1/Texto%206_Munakata_%20O%20livro%20did%C3%A1tico.pdf
- Munakata, K. (2016-a). O livro didático como mercadoria. *Pro-Posições*, 23 (3), 51–66.
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642828>.
- Munakata, K. (2016-b). Livro didático como indício da cultura escolar. *História da Educação*, 20 (50), 119-138. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5620920>
- Musiedlak, D. (2007). Conclusão. In Martinho, F. C. P., Pinto, A. C. (Eds.). *O corporativismo em português – Estado, Política e Sociedade no salazarismo e no varguismo* (pp. 347-359). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Nóvoa, A. (1997). A Educação Nacional 1930-1974: Análise Histórica e Historiográfica. In Escolano, A., Fernandes, R. (coord.), *Los Camiños Hacia la Modernidad Educativa en España y Portugal 1800-1975* (pp. 175-204). Zamora: Fundación Rei Afonso Henriques.
- Raja Gabaglia, F. A., Raja Gabaglia, J.C. (1935). *Curso de Geografia – 2ª série. Para uso no Collegio Pedro II e no ensino secundário e normal*. Rio de Janeiro: F. Briguiet & Cia.
- Renan, E. (1882). O que é uma nação? Conferência realizada na Sorbonne em 11 de março de 1882. *Revista AULAS*, 1, 1-21. <https://www.unicamp.br/~aulas/VOLUME01/ernest.pdf> Acesso em 08 jun 2021.
- Rodríguez Lestegás, F. R. (2002). Concebir la Geografía Escolar desde una nueva perspectiva: una disciplina al servicio de la cultura escolar. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 33, 173-186. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1122458>
- Serrão, V. M. B. (2018). *O ensino durante o Estado Novo em Portugal: o papel do professor*. Lisboa: Universidade de Lisboa. Mestrado em Ensino da História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.
- Silva, E. Q. (2015). Discurso(s) acerca do trabalho presentes nos livros didáticos de Geografia (1889-1945): Educação, Estado e Ideologia. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais. Dissertação. Mestrado em Geografia.
- SOUTO GONZÁLES, Xosé (2002). Los manuales escolares y su influencia en la instrucción escolar. *Biblio 3W – Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, VII (414). <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-414.htm>
- Steindel, G. E., Custódio, M. G., Mendes, L. (2017). Livro didático: objeto de memórias, histórias e sensibilidades. *Anais do Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação*, 27. <https://portal.febab.org.br/anais/article/view/1756/1757>
- Therborn, G. ([1980] 1991). *La ideología del poder y el poder de la ideología*. 3ª ed., Cidade do México: Siglo Veintiuno Editores.
- Therborn, G. ([2004] 2006). *Sexo e poder – a família no mundo (1900-2000)*. São Paulo: Contexto.
- Torgal, L. R. (1989). *História e ideologia*. Coimbra: Livraria Minerva.
- Vasconcellos e Sá, M. de (1929-a). *Compêndio de Geografia elementar – para o ensino oficial (3ª classe – II Parte). Para uso nos liceus segundo os novos programas de 02 de novembro de 1926*. Porto: Livraria Chardron de Lélo & Irmão Lda.
- Vasconcellos e Sá, M. de (1929-b). *Compêndio de Geografia Geral para o ensino oficial (6ª e 7ª classes – secções de Letras e Ciências). Para uso nos liceus segundo os novos programas de 02 de novembro de 1926*. Porto: Livraria Chardron de Lélo & Irmão Lda.

- Viñao Frago, A. (2008). A escola e a escolaridade como objetos históricos. Faceta e problemas da História da Educação. *História da Educação*, 12 (25), 9-54. <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>
- Zacheu, A. A. P., Castro, L. L. (2015). Dos tempos imperiais ao PNLD: a problemática do livro didático. 14^a Jornada do Núcleo de Ensino de Marília.
<https://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/jornadadonucleo/dos-tempos-imperiais-ao-pnld--a-problematICA1.pdf>
- Zilberman, R. (1996). No começo, a leitura. *Em Aberto*, 16 (69).
<http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/download/2063/2032>