**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA HUMANA**

MARIA EDINEY FERREIRA DA SILVA

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL NO LIVRO DIDÁTICO DE
GEOGRAFIA 1842-1945**

São Paulo

2018

MARIA EDINEY FERREIRA DA SILVA

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL NO LIVRO DIDÁTICO DE
GEOGRAFIA- 1842 -1945**

Tese apresentada ao programa de Pós graduação
em Geografia Humana da Faculdade de Filosofia,
Letras e Ciências Humana da Universidade de São
Paulo para obtenção do título de Doutor em
Geografia humana

Orientador: Dr. Manoel Fernandes de Sousa Neto

BANCA EXAMINADORA

Profº Dr. Manoel Fernandes de Sousa Neto (Orientador)

Profª Dr. Eduardo Donizeti Giroto - Dep. Geografia /USP

Profª Drª Maria Adailza Martins de Albuquerque - UFPB

Prof. Dr. Urbano Nobre Nojosa - PUC- São Paulo

São Paulo

2018

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

S586 Silva, Maria Ediney Ferreira
A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL NO LIVRO
DIDÁTICO DE GEOGRAFIA 1842-1945 / Maria Ediney
Ferreira Silva ; orientador Manoel Fernandes de
Sousa Neto. - São Paulo, 2018.
316 f.

Tese (Doutorado)- Faculdade de Filosofia, Letras
e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.
Departamento de Geografia. Área de concentração:
Geografia Humana.

1. Livro Didático. 2. Identidade Nacional. 3.
Geografia. I. Sousa Neto, Manoel Fernandes de,
orient. II. Título.

Until here He helped..so I am gratefu!

*O Brasil não nos quer! Está farto de nós!
Nosso Brasil é no outro mundo. Este não é o Brasil.
Nenhum Brasil existe. E acaso existirão os brasileiros?*

Carlos Drumonnd de Andrade

AGRADECIMENTOS

Talvez um dos exercícios mais profundos para existência humana seja a prática da gratidão. O reconhecimento do quanto precisamos uns dos outros, a consciência de nossa incapacidade de vivermos sozinhos, sem compartilhar, tão pouco necessitar de ajuda. Ao longo dos quatro anos que vivenciei as constantes idas e vindas a São Paulo, encontrei velhos amigos, fiz novas amizades, experimentei tristezas, alegrias, frustrações, imprevistos. Um misto de sensações que, hoje ao escrever estas linhas, minha mente retoma na memória a todos que me ajudaram. A estes, com imensa gratidão, escrevo estes agradecimentos:

A Deus, presença constante em meu coração.

A minha mãe, exemplo de força e coragem que me encoraja todos os dias a prosseguir. Por suas orações, conselhos e amor dado todo esse tempo.

A meu esposo, Odilon Máximo que com paciência e muito amor assumiu as atividades rotineiras em minha ausência. Uma parcela do ser humano que sou hoje, agradeço ao crescimento que tive ao seu lado.

Aos meus filhos, Gabriel, Guilherme e Giovanna, extensão do meu amor à vida, minha melhor porção. A vocês, por vocês e com vocês até os fim de minha existência.

As minhas irmãs, Erivanda e Elisângela, meu sobrinho Lucas, meu cunhado João Paulo pelo companheirismo, solidariedade. Amo vocês.

Ao meu orientador, Prof. Manoel Fernandes que me acompanhou ao longo dessa trajetória, ensinando com grande zelo e paciência os primeiros passos no mestrado. Posteriormente no doutorado, orientando na medida adequada para que eu conseguisse desenvolver com autonomia a pesquisa. Devo a ele inúmeros momentos de reflexão, aprendizado, e sem dúvida, parte de meu amadurecimento pessoal e profissional. Meu mais sincero obrigada.

Aos professores Eduardo Donizeti Giroto e Daniel Mendes Gomes pelas orientações e sugestões na qualificação.

Aos meus colegas de doutorado, Ana, Marina, Gil, Jair, Juliana, Maria e Jack que comigo compartilharam as incertezas, as angústias e as horas exaustivas de leituras e discussão no decorrer das disciplinas. Que me acolheram em São Paulo fazendo com que meus dias longe de casa fossem amenizados por nossa amizade. Muito obrigada a vocês!

Aos bibliotecários da FE-USP, da FFLCH, profissionais a quem devo minha imensa gratidão, por me ajudar ao longo desses quatro anos na busca pelos livros didáticos. Por me ensinarem os detalhes no trato dos livros, na forma como catalogar, guardar. Meus mais sinceros agradecimentos.

Aos funcionários da Biblioteca Nacional do Brasil, em especial a equipe dos acervos de periódicos e da hemeroteca, pela ajuda constante na busca das fontes.

Aos meus alunos e companheiros da Universidade Estadual de Alagoas, em especial meu amigo José Lidemberg, pelo companheirismo construído ao longo dos anos compartilhados na graduação e agora como profissionais. A Reinaldo colega de trabalho a quem agradeço a compreensão nas ausências e o compartilhar das angústias no processo de escrita da tese.

RESUMO

Esta pesquisa possui como base a investigação sobre como a identidade nacional passou a ser construída nos livros didáticos de Geografia através de uma regularidade discursiva, enunciada em diferentes momentos da história da educação brasileira. No sentido de entender o se fazia presente nestes discursos, busquei revisitar o passado, reconhecendo que a compreensão deste recorte espacial passa necessariamente pelo resgate da complexidade histórica que envolve sua existência. Nos livros didáticos era possível perceber certa constância nos discursos sobre a identidade nacional declaravam a unidade ao enunciar uma nação, ao mesmo tempo em que as particularidades acabavam por diferenciar primeiramente as províncias, posteriormente os estados e por fim, as regiões. Compondo um tenso tecido regional ao longo da organização do território brasileiro. Através dessa relação dialógica, o “brasileiro”, era mobilizado ao mesmo tempo em que as identidades regionais eram delimitadas, surgindo os baianos, mineiros, paulistas, gaúchos etc. Estes discursos criaram uma conformidade de apreensões sobre o Brasil. Representações que ganharam foro de legítimas, a partir do discurso institucionalizado decorrente da escola. Os livros didáticos surgem como fontes para esta apreensão, já que possibilitam perceber o que foi enunciado como sendo o Brasil, em um dado período da história da Geografia escolar. Espera-se que as análises e conclusões ora apresentadas neste trabalho contribuam para as novas pesquisas que vêm sendo desenvolvidas por estudiosos e acadêmicos sobre o livro didático de Geografia. Servindo de estímulo no desenvolvimento de novos conhecimentos, principalmente àqueles que têm como foco a história da geografia enquanto disciplina escolar

Palavras- chaves: Brasil – Identidade Nacional - Livro didático - Geografia Escolar

ABSTRACT

This research is based on an investigation about how the national identity was constructed in didactic books of Geography through speeches enunciated in different moments of the history of Brazilian education. I tried to revisit the past, recognizing that the understanding of this spatial cut necessarily passes through the rescue of the historical complexity that involves its existence. In the textbooks it was possible to perceive a certain constancy in the discourses on the national identity declared unity when enunciating a nation, at the same time that the particularities ended up differentiating first the provinces, later the states and, finally, the regions. Composing a tense regional fabric throughout the organization of the Brazilian territory. Through this dialogical relationship, the "Brazilian" was mobilized at the same time as the regional identities were delimited, arising the "baianos", "mineiros," "paulistas," "gaúchos" etc. These speeches created a conformity of apprehensions about Brazil. Representations that have gained legitimacy from the institutionalized discourse arising from the school. The textbooks come as sources for this apprehension, since they make it possible to perceive what was enunciated as being Brazil, in a given period of the history of the school geography. It is hoped that the analyzes and conclusions presented in this paper will contribute to the new research that has been developed by scholars and academics about the Geography textbook. Being a stimulus in the development of new knowledge, especially to those that focus on the history of geography as a school discipline.

Keywords: Brazil - National Identity - Textbook - School Geography

LISTA DE IMAGENS

Figura 01-	Juízo sobre as obras intituladas de José Joaquim Machado de Oliveira. Acervo da Biblioteca Nacional	26
Figura 02	Carta de Antônio Baena a Januário da Cunha. Acervo Biblioteca Nacional.....	120
Figura 03	Boletim do Grande oriente do Brasil-jornal official da Maçonaria Brasileira- edição n.01- 1871	137
Figura 04	Livro Noções de Geografia do Brasil, II parte, A. G. Lima.Ed. Livraria o Globo, 1936.....	128
Figura 05	Licções de Geographia Particular do Brazil”	138
Figura 06	Livro Geografia Humana, Josué de Castro, 1939, 120	138
Figura 07	Livro Geografia Humana, Josué de Castro, 1939, p.134.....	139
Figura 08	Livro Geografia do Brasil, de Mario da Veiga Cabral, 1945, p.137-143.....	149
Figura 09	Livro Geografia do Brasil, de Mario da Veiga Cabral, 1945, p.142-143.....	151
Figura 09	O vaqueiro - Revista Brasileira de Geografia –RGB - 1950, p. 346	152
Figura 09	Vaqueiro vestido de couro para romper a caatinga. Livro Geografia do Brasil, Otello Reis, 1944, p. 231.	152
Figura 10	“Jangadeiros” - Revista Brasileira de Geografia – RGB - 1950, p. 125.....	152
Figura 11	“Jangada do Norte” foto retirada do livro Geografia Geral - geografia física e humana, 1950, Moisés Gicovate, p. 87.....	152
Figura 12	Reunião do curso de férias, realizada na sede do IBGE.1942, p. 87.....	158
Figura 13	Fotos retiradas da Ficha da Sociedade de rádio Nacional- PRE- 8.....	164
Figura 14	Capas dos Livros Viagem Através do brasil- Ariosto Espinheira.....	165
Figura 15	Livro Viagem Através do Brasil- Ariosto Espinheira, p. 122 1942.....	167
Figura 16	Livro Viagem Através do Brasil- Ariosto Espinheira, p. 122 1942.....	167
Figura 17	Capa do livro Geografia do Brasil, Ariosto Espinheira, 1942 Ed. do Brasil.....	168
Figura 18	Fotos retiradas do livro, Geografia do Brasil, Ariosto Espinheira ,p.183 1942 Ed. do Brasil	169
Figura 19	Fotos retiradas do livro, Geografia do Brasil, p.185, 1942, Ed. do Brasil.....	170
Figura 20	Fotos retiradas do livro Chorographia do Brasil, FTD, 1922, p.122-123; 206-207.....	195
Figura 21	Fotos retiradas do livro Chorographia do Brasil, FTD, 1922, p.122-123;	195
Figura 22	Livro Noções de Geografia- II parte. A G. Lima.1936.....	196
Figura 23	Livro Geografia do Brasil,4ª serie, Editora Edições Melhoramentos, 1943.Moisés Gicovate.....	203
Figura 24	Raças humanas Lições de Chorographia do Brasil (organizadas conforme o programma dos gymnasios) 1908.....	221
Figura 25	“Índios civilizados” (legenda da foto) Fonte: Lições de chorographia do Brasil (organizadas conforme o programma dos gymnasios) 1908.....	226

Figura 26	“Índios civilizados trabalhando” (legenda da foto) Fonte: Lições de chorographia do Brasil (organizadas conforme o programma dos gymnasios) 1908.....	227
Figura 27	“Casal de Índios civilizados (legenda da foto) Fonte: Lições de chorographia do Brasil (organizadas conforme o programma dos gymnasios) 1908.....	227
Figura 28	Livro Geografia do Brasil (organizadas conforme o programma dos gymnasios) 1938, Alfredo Ellis	229
Figura 29	LIVRO GEOGRAFIA do Brasil (organizadas conforme o programma dos gymnasios) 1938, Alfredo Ellis.....	230
Figura 30	“Brachycephalo Brasileiro - Nordeste”. Foto retirada do livro Geografia do Brasil, Alfredo Ellis Jr., 1934, p. 171.....	231
Figura 31	Livro Geografia do Brasil, 1943, Aroldo de Azevedo.....	234
Figura 32	Livro Elementos de chorographia do Brazil -1896-Autor: Henrique Martins-	239
Figura 34	Elementos de chorographia do Brazil -1896-Autor: Henrique Martins.....	241
Figura 35	Livro Geografia do Brasil, 1942, Delgado de Carvalho.....	244
Figura 36	Estrada Férrea Mogyana- Ponte do Jaraguá. Livro Chorographia do Brasil- Feliciano Bittencourt, 1911.....	248
Figura 37	Desenvolvimento das linhas férreas do Brasil- 1865-1908 Fonte: Chorographia do Brasil- Feliciano Bittencourt, 1911.....	248
Figura 38	-Chorographia do Brasil- Feliciano Bittencourt, 1911.....	252
Figura 39	Radiotelegraphia Fonte: Chorographia do Brasil- Feliciano Bittencourt, 1911.....	252
Figura 40	Desenvolvimento da Navegação. Chorographia do Brasil- Feliciano Bittencourt, 1911....	252

LISTA DOS GRÁFICOS

Gráfico 01-Evolução de páginas dedicadas aos temas: Províncias, Brasil, Estados e Regiões nos livros didáticos de Geografia no período de 1842-1942 227

Gráfico 02 – Evolução de Imagens e textos sobre etnicidade brasileira no período de 1842-1942: 231

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1- :RELAÇÃO DOS AUTORES DE LIVROS DIDÁTICOS E MEMBROS DO IHGB E/OU DOS IHG's PROVINCIAIS/LOCAIS.....	68
--	-----------

QUADRO 2- : PRINCIPAIS TEMÁTICAS ABORDADAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA-1842-1945.....	228
--	------------

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1. O PERCURSO DA PESQUISA.....	30
1.1 O Objeto da Pesquisa.....	31
1.2 Os Fundamentos Teóricos Metodológicos	
1.2.1- Os objetivos da Pesquisa.....	31
1.2.2- A análise do discurso.....	42
1.2.3- Conceitos de identidade nacional, nação e nacionalismo.....	49
 CAPITULO 2-. POR ENTRE OS RETALHOS DAS PROVINCIAS SE TECE UMA NAÇÃO BRASILEIRA- os discursos sobre identidade nacional a partir do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro-IHGB.	 53
2.1 Coligir, metodizar, publicar ou arquivar -O IHGB na construção da identidade nacional e regional- um olhar a partir dos autores de livros didáticos.....	59
2.2 Entre a Nação, as Províncias e os Estados- o seletto grupo sócios dos Institutos Histórico e Geográfico Brasileiro e suas produções didáticas.....	66
2.3 A construção de identidades através dos livros didáticos de “Geographia e Chorographia” das Províncias	81
2.4 Por entre impasses, limites e fronteiras- a Geografia da nação disposta no livro didático de Antonio Baena.....	119
2.5 LONGE DAS DISCUSSÕES PERTO DOS DISCURSOS- Lições de Geographia Particular do Brazil - a identidade brasileira a partir da produção didática feminina - o caso de Luiza Cândida de Oliveira Lopes.	121
2.6 Por entre institutos- as mudanças e permanências nos livros didáticos de Geografia no decorrer dos primeiros anos da República.....	134
 CAPÍTULO 3 - O BRASIL INSTITUCIONALIZADO NOS LIVROS DIDÁTICOS E A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE NACIONAL.....	 139
3.1. Entre academia, os institutos e a escola – a era Vargas e a construção da “alma nacional”.....	138
3.2 Os Congressos Nacionais de Geografia: um olhar sobre o ensino de geografias.....	156
3.3 Revista Brasileira de Geografia e a descrição dos tipos regionais nos livros didáticos.....	161

3.4 O Curso de Férias para Professores, as “Tertúlias Geográficas” e o Programa Universidade do Ar – as ressonâncias discursivas na construção do discurso nacional enunciado na formação de professor e os livros didáticos de Geografia.....	167
CAPITULO 4- A REPRESENTAÇÃO DA NAÇÃO POR ENTRE IMAGENS E TEXTOS - um breve panorama da identidade nacional brasileira nos livros didáticos de Geografia de 1842-1945.....	222
4.1- “OS FILHOS DESTE SOLO ÉS MÃE GENTIL?” - construção das identidades étnicas, regionais nos livros didáticos de Geografia	233
4.2- – “Gigante pela própria natureza”: as imagens da natureza brasileira presentes nos livros didáticos de Geografia na construção de uma identidade nacional	251
4.3- - OS PLANOS DA NAÇÃO – “criar braços para integrar a nação”.	260
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	268
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA.....	270

INTRODUÇÃO

No mestrado tomei como objeto de pesquisa o Nordeste, buscando compreender como os discursos encontrados nos livros didáticos de geografia no período de 1905-1950 contribuíram para a construção de uma determinada representação desta região, atrelada a fatores como: a pobreza, a seca, a diversidade linguística dentre outros aspectos. Traços identificadores que acabaram por dar conformação a um conjunto de imagens e discursos que passaram a configurar uma determinada representação sobre esse recorte espacial nos livros didáticos de Geografia.

Ao término da dissertação pude compreender, com maior profundidade, como a escola participou, e ainda participa do processo de construção de determinadas visões de mundo que povoam o imaginário brasileiro. Visões estas que alimentam determinados preconceitos e estereótipos, velados sob a ótica do natural, do comum, que acabavam disseminados através dos discursos presentes nos livros didáticos (SILVA, 2012). Entretanto, ao analisar o Nordeste, as demais regiões foram sendo desveladas. Aos poucos pude perceber que cada uma das regiões era produto de um emaranhado de relações que ultrapassavam os limites da escola. Decisões que eram tomadas em outras instâncias, nas diferentes manobras de decisões reverberavam no cotidiano escolar através dos livros didáticos.

Diante desta constatação, minha atenção foi direcionada a buscar fontes históricas que ajudassem a recompor o processo das divisões regionais. Porém na medida em que avançava na análise dos livros didáticos, foi possível perceber como os discursos regionais acabavam sendo interpelados pelo discurso da nação. A força do discurso nacional nos livros didáticos de Geografia acabava por dar conformidade a uma determinada representação acerca da identidade nacional, sem dispensar

o discurso regional. Na realidade, agregava a este consistência, ao mesmo tempo em que era evidente a distinção estabelecida entre as regiões. Uma colcha com inúmeros retalhos, tecidas em uma só trama: a nação brasileira.

Nos livros didáticos era possível vislumbrarmos a possibilidade de certa constância nos discursos. Declaravam a unidade, configurando um tecido nacional, enunciando uma nação, ao mesmo tempo em que as particularidades acabavam por diferenciar primeiramente as províncias, posteriormente os estados e por fim, as regiões. Compondo um tenso tecido regional ao longo da organização do território brasileiro. Através dessa relação dialógica, o “brasileiro”, era mobilizado ao mesmo tempo em que as identidades regionais eram delimitadas, surgindo os baianos, mineiros, paulistas, gaúchos etc.

Uma construção identitária estabelecida de forma concomitante a visão de um país reconhecido por sua natureza, seu povo (da figura do indígena, o mestiço, chegando ao discurso do “povo ordeiro e trabalhador”) seu progresso com todo o aparelhamento do território, sua cultura, lembrada pelo convívio harmonioso frente as diferenças religiosas, enfim todos os componentes para a construção de uma identidade nacional.

O Nordeste, estudado anteriormente, surgia como uma das regiões de onde emanava o discurso nacional. Fosse este Nordeste demarcado a partir das manobras políticas ou dos discursos regionalistas, ele não estava só. Era parte de um todo. Lecioni (2003) coloca que qualquer sociedade elabora conhecimentos geográficos, e de forma explícita ou não, tem a ideia de região como parte de um todo. O conceito de região pode ser identificado na linguagem comum, quando a apreensão do espaço, feita pelos indivíduos em sociedade é ampliada, “fazendo-os detectar o homogêneo e o diferente acerca do mundo. A percepção do outro está acompanhada da percepção do espaço do outro”. (p.16).

Assim, pude constatar como os indivíduos acabavam por assimilar uma identidade regional sem desconectar a noção de uma identidade nacional. Esta apreensão do espaço revelava a importância do entendimento do espaço territorial como elemento constitutivo da identidade nacional no Brasil. Onde o caráter da alternância nos discursos sobre região-nação se mostra envolto na relação entre organização do território e identidade. Porém, é preciso lembrar

que estes arranjos no território brasileiro não são feitos ao acaso, mas possuem como propulsor o Estado que aparece antes de tudo como ordenador do território, não apenas no período colonial, mas em todo processo histórico brasileiro. Isto se dá através de ações impostas, afinal a “ação governamental é pensada como geográfica por excelência”. (MORAES, 2005).

Através de uma delimitação das fronteiras territoriais, traçadas a partir da ação estatal, verificamos o diálogo destas ações externas com o interior da escola, materializado nos recortes regionais que compunham o Brasil. Uma série de marcadores de identidades a partir de uma deliberação estatal proveniente do processo ordenação territorial. Como demonstra Moraes (2009):

O Estado aparece antes de tudo como um organizador do espaço, um gestor do território. Por isso, a prática estatal manifesta-se fortemente em suas histórias enquanto políticas territoriais, isto é, como ações de modelagem de produção de espaços. A dotação de infraestruturas, a normatização dos usos dos solos, a regulação da propriedade fundiária, a distribuição das populações, tudo se encaixa na atuação governamental. O Estado se impondo como mediação básica na relação social entre sociedade e o meio que abriga (MORAES, 2009, p.44).

Esta mediação feita pelo Estado se tornou mais evidente a cada nova configuração do território proposta nas divisões regionais. Mas o que nos interessava era compreender como a identidade nacional foi se constituindo a partir das descontinuidades dos discursos que, a cada conjuntura, buscavam traçar uma representação do país. Parte dessas construções discursivas ainda demarcam as diferenças e semelhanças que compõe a identidade nacional. Isso significa que uma determinada concepção espacial implicou em uma determinada forma de se reconhecer enquanto brasileiro, mas também gaúcho, mineiro, capixaba dentre outros.

Entretanto, frente às estas descontinuidades, o Brasil foi enunciado a partir de discursos direcionados, forjados segundo os interesses em jogo a cada contexto social vivenciado ao longo da história do país. Dos séculos de escravidão silenciados da história aos anos de aço da Ditadura Militar com as inúmeras trajetórias interrompidas dos que ousaram se posicionar. Ou nos dias atuais, com os vislumbres de uma falsa democracia. Coube ao discurso escolar conduzir mentes e corpos a uma conformidade a respeito da realidade brasileira,

colaborando, com a ordem estabelecida do que podia ou não ser dito, por conseguinte impresso e dado a ler em seu interior.

Desta forma, a escola, dentre outras instituições, assume o papel que se tornou essencial para construção de um aparato simbólico capaz de “atingir a cabeça dos cidadãos a serviço da legitimação de regimes políticos” (CARVALHO, 2005, p.55). Uma construção simbólica que consistia na criação de um conjunto de artefatos, tais como: figuras heroicas, símbolos, mitos, fortemente eficazes na condução de um sentimento mobilizador que não se deu no vazio, muito menos de forma arbitrária, mas foi forjado com objetivo claro de impor uma visão que arroga para si o consenso mental de representação a partir do coletivo, do “nacional”. Sobre isto, Marilena Chauí (2001) realiza um relato esclarecedor ao tratar sobre o processo de formação da sociedade brasileira enquanto um mito criador no decorrer de seu processo histórico:

Na escola, todos nós aprendemos o significado da bandeira brasileira: o retângulo verde simboliza nossas matas e riquezas florestais, o losango amarelo simboliza nosso ouro e nossas riquezas minerais, o círculo azul estrelado simboliza nosso céu, onde brilha o Cruzeiro do Sul, indicando que nascemos abençoados por Deus, e a faixa branca simboliza o que somos: um povo ordeiro em progresso. Sabemos por isso que o Brasil é um “gigante pela própria natureza”, que nosso céu tem mais estrelas, que os bosques têm mais flores e nossos mares são mais verdes. Aprendemos que por nossa terra passa o maior rio do mundo e existe a maior floresta tropical do planeta, que somos um país continental cortado pela linha do Equador e pelo trópico de Capricórnio, o que nos faz um país de contrastes regionais cuja riqueza natural e cultural é inigualável. Aprendemos que somos um “dom de Deus e da natureza” porque nossa terra desconhece catástrofes naturais (ciclones, furacões, vulcões, desertos, nevascas, terremotos) e aqui “se plantando tudo dá” (CHAUÍ, 2001, p.11 grifo nosso).

Estes discursos criaram uma conformidade de apreensões sobre o Brasil. Representações que ganharam foro de legítimas, a partir do discurso institucionalizado decorrente da escola. Discursos estabelecidos a partir do jogo de poder que institui o que deve ou não ser tratado no contexto escolar, materializados a partir de uma estrutura curricular embasada em determinantes sociais e políticos. Fruto constante de (re)negociações, multifacetado, marcadas por um processo pelo qual se inventa uma tradição, “testemunho público e visível

das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas escolares” (GOODSON, 1997, p.20).

Inclusos nesses testemunhos, os livros didáticos carregam as marcas das “racionalidades escolhidas”, surgindo como objetos reveladores, na medida em que se apresentam como um “condensado da sociedade que o produz: são historicamente determinados, repousando numa procura que emana da sociedade e exerce sobre ela um poder, permitindo compreender a natureza dos saberes validados, além de conhecer as ideias e os valores que veiculam (e que silenciam)”. (RIBEIRO 2009, p.346).

Desta forma, compartilhamos da visão de que os discursos em materiais impressos, como os livros didáticos, nos ajudam a compreender a cultura escolar em diferentes momentos da história da educação. Neste sentido, concordamos com Vinão Frago (2001, p.100) ao definir cultura escolar como sendo “um conjunto de ideias, princípios, critérios, normas e práticas sedimentadas ao longo do tempo das instituições educativas”. Estas práticas conduzem a modos de pensar e de agir que possibilitam aos que os detêm “estratégias e pautas para desenvolver tanto nas aulas como fora dela” condutas, modos de vida e de pensar, materialidade física, hábitos e ritos (VINÃO FRAGO Op. cit. p. 68-69).

Esta compreensão se aproxima do que Dominique Julia considera como cultura escolar. Segundo o autor, cultura escolar significa o “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” (JULIA, 2001, p. 10).

Consideramos que ao tomar como objeto de estudo dos livros didáticos retomamos, em alguns casos, não apenas os saberes disposto em um dado momento da história escolar, mas apreendemos as concepções sobre um determinado conhecimento assumidas por aqueles que partilharam o espaço da escola. Porém esta apreensão não pode cair na armadilha de olhar o processo de seleção desses conhecimentos, bem como sua organização, como um processo natural, por vezes, inocente, através do qual os indivíduos envolvidos assumem uma postura imparcial ou desinteressada, usando de uma suposta “lógica” sobre o que deve ser ou não ensinado na instituição escolar. Interessante é que, o livro didático estabeleça diálogos com outras fontes,

buscando romper com o silêncio que busca cercear os possíveis interesses que estavam subjacentes frente a uma determinada conjuntura política e social.

Todavia, ao assumir esta compreensão, torna-se fundamental esclarecer determinadas questões cruciais ao tomar os discursos que permeiam estas diferentes conjunturas, principalmente se atentarmos para a natureza de materiais como os livros didáticos, bem como a ressurgência dos discursos a partir de sua materialidade.

O primeiro fator a ser considerado está na “regularidade” dos discursos sobre a nação a partir dos livros didáticos. Ou seja, a ordenação existente na dispersão do conjunto de enunciados que constituem um determinado discurso sobre a nação em diferentes momentos históricos. Ao analisar esta dispersão discursiva não nos detivemos em traçar uma unidade do discurso, mas em atentar para os mecanismos que permitiram a emergência destes enunciados ao longo do tempo. Assim, interessa-nos identificar não uma continuidade do objeto “nação” mas observar a série de enunciados que compõe este objeto em diferentes épocas¹, pois cada nova conjuntura diferentes mecanismos de enunciação foram se constituindo. Mecanismos, que por sua vez, se mostravam imersos não apenas em relações de poder, mas estabelecidos em consonância com diferentes condições ideológicas de reprodução/transformação das relações de produção.²

Um segundo elemento são as relações estabelecidas entre os livros didáticos e suas condições de produção, pois no período tomado pela pesquisa, a produção de livros didáticos não contava com recursos que hoje facilitam este processo. Assim, uma mesma obra didática permanecia por longos períodos sendo reeditada, com poucas ou em alguns casos, nenhuma alteração significativa. Questão que relativiza o período tomado na pesquisa, já que as conjunturas se modificam continuamente, mas os discursos presentes nos livros

¹ Foucault (1969) define esta regularidade como Formação Discursiva,

² Michel Pecheux define formação discursiva ideológica como: aquilo que, numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc. (PÊCHEUX, 1995, p. 160).

didáticos, dispersos em sua materialidade, sofrem poucas modificações, quando não permanecem inalterados.

É preciso considerar que, os livros didáticos constituem em materiais complexos, seja por sua natureza efêmera, mercadológica, organizacional, no entanto, se mostram relevantes aportes na investigação de como determinados conceitos se desenvolvem no decorrer da história de um saber escolar. Mas produzir um livro didático nunca foi uma tarefa fácil. Discorrer sobre um determinado conteúdo, compilar dados, imagens, mapas entre outras demandas que a confecção deste material exige requer além do tempo e dedicação, um número considerável de pessoas envolvidas neste processo. Soma-se a este fato a submissão deste material aos currículos e normas educacionais, aos critérios de avaliação, as mudanças provenientes de suas (re)edições etc.

Neste sentido, o resgate da história desses materiais didáticos exige um mergulho nas peculiaridades destas obras, considerando os aspectos materiais que compõem as produções didáticas (autoria, título, capa, formato, cores, imagens, número de páginas, tipologia, papel, tiragem), além dos fatores conjunturais os quais determinadas “permanências” estiveram submetidas.

Ao identificar estas permanências, um conjunto de repetição foram se constituindo, fruto das próprias condições de produção dos livros didáticos. Um mesmo enunciado que advogava o direito de nomear que a população brasileira era designada a partir de uma tipologia. Era repetido por um período consideravelmente longo, apesar da realidade social se mostrar diferenciada. Frente as repetições, os livros didáticos de Geografia se revelaram como lugares de permanência, onde alguns enunciados aos poucos consolidaram uma identidade nacional, através do discurso que apresentava a nação brasileira.

Desta forma, ao estipular uma periodização para pesquisa, assumimos os riscos de uma margem longa, mas cientes de que os acontecimentos discursivos presentes no período aqui tratado possibilitaram sinalizar diálogos cruciais entre a nação dada a ler na escola e os mecanismos de controle e legitimação do processo de reprodução de uma determinada ordem social.

É preciso destacar ainda, os silêncios decorrentes da escassez das fontes ou os limites da pesquisa, dentre outros tantos motivos que podem impedir

um maior detalhamento dos períodos tomados como marcos da pesquisa. Entretanto, não devem ser abandonados, mas perseguidos com uma constância que possibilite unir os nós, reconstruir ou desconstruir pilares que cegam os verdadeiros trâmites que conduzem uma produção destinada à escola. Tendo como alvo esse rompimento, as histórias “oficiais” passam a ser questionadas na medida em que são confrontadas com as narrativas de figuras menos conhecidas ou nos diálogos com outras fontes institucionais, a partir de diferentes instâncias de poder que com a escola compartilharam ideais, projetos, necessidades. Ou dela se apropriaram na busca de estabelecer uma ordem, uma legitimação frente aos interesses almejados.

Mesmo não sendo o único instrumento desvelador dos meandros normativos da escola, a presença dos livros didáticos durante um considerável período do processo histórico e cultural da escolarização brasileira, demonstra sua importância para compreensão dos conhecimentos dispostos na escola. Configuram-se como fonte reveladora de representações que, inseridas no contexto político e cultural, podem desvelar as relações de dominação que legitimam o poder em sociedade.

Assim, seja como o suporte privilegiado de conteúdos educativos, ou por ser depositário de conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita ser necessário transmitir às novas gerações, ou ainda por ser portador de um sistema de valores, de uma ideologia e de uma cultura³ estes materiais atenderam a uma determinada ordem social, por conseguinte a um determinado modelo educacional, que por sua vez desempenhou um papel fundamental na manutenção ou no rompimento dessas estruturas.

Dessa forma buscamos compreender o livro didático, no caso o de Geografia, a partir de uma perspectiva histórica, considerando sua submissão às permanências ou mudanças ocorridas, bem como aos diálogos traçados com os demais saberes compartilhados em um determinado momento histórico. Sem deixar contudo de atentar ao contexto, percebendo tanto o particular – refletido nos conteúdos que permeiam os livros, sua estruturação, no que os textos materializam – como o movimento diacrônico no qual essas mudanças

³ (CHOPPIN, 2004, p. 45).

ocorreram. Isto é, buscando “compreender os movimentos e a interação recíproca entre a parte (o conteúdo) e o todo (o contexto), considerando o movimento de mão dupla que ocorre entre a sociedade e a escola”. (PINA 2009, p. 02)

Diante desse movimento de fatores como a permanência, a saída ou a entrada de um assunto no livro didático exige-se que se traga à luz debates e conflitos próprios da sociedade, levando em consideração que cada geração, cada renovação da pedagogia e dos programas são partes inteiras da herança que desaparecem da memória escolar, ao mesmo tempo em que novos elementos surgem, novos conteúdos e novas formas de saber, novas configurações epistêmico-didáticas. Pode-se então perguntar quais são os determinantes, os mecanismos, os fatores dessa seleção cognitiva e cultural que possibilitam que uma parte da herança humana seja mantida a salvo do esquecimento, de geração a geração, enquanto o resto parece consagrado ao sepultamento definitivo. (FORQUIN, 1992, p.82).

Esta seleção depende, dentre inúmeros fatores, das forças dominantes em um determinado período, ou seja, o sistema de influências que atuam nos mecanismos de decisão que fazem com que sejam considerados importantes e valiosos certos conhecimentos em detrimento de outros. Esse é um ato político, já que evidencia cotas desiguais de poder, reflexo das distorções que emergem do processo educacional.

Entender o livro didático enquanto um objeto onde conteúdos imersos não podem ser desligados da forma a qual se apresentam, sendo, portanto um dispositivo escolar, que a partir de um conjunto de práticas discursivas, se articulam de tal forma, produzindo efeitos. Sentidos que a própria estrutura do conhecimento escolar se encarregou de legitimar. Desta forma por um longo tempo os índios foram considerados preguiçosos, os negros foram silenciados, a população branca foi valorizada. Discursos que aos olhos de hoje são considerados racistas, excludentes, mas que assumiram foro de legítimos em um dado momento da história da educação no Brasil. É preciso lembrar que a produção dos sentidos, quando consideramos os discursos, podem propiciar um turbilhão de possibilidades, tornando-se incessante seu poder de (re)produção, apesar que jamais conseguiríamos dimensionar as consequências da

permanência dos discursos, posto que estes não desaparecem, mas a cada repetição novas concepções podem ser retomadas. Uma das razões que ainda hoje determinadas apreensões assertivas “orquestram” as mentes da população sobre nordestinos, negros, mulheres, índios dentre tantos outros objetos de discursos.

Assim, ao conceber os livros didáticos de geografia, enquanto fontes discursivas, compreendemos que a questão central não está em apenas descrever como se estruturavam os discursos em torno da construção da identidade nacional no passado. A questão maior está centrada em compreender estas enunciações como construções sociais e históricas que podem, até o presente momento, alimentar práticas e concepções legitimadoras de desigualdades e contradições sociais, culturais ou de qualquer outra ordem.

Para materializar esta questão, basta retomar o que Dante Moreira Leite⁴ colocou sobre a relação entre racismo e nacionalismo, onde o primeiro justificou a desigualdade por questões biológicas, naturais, sua existência era entendida como o meio pelo qual a divisão de classes foi justificada. Já o segundo, justificava as hierarquias entre as nações, possuindo um conteúdo histórico, cultural e político. Todavia, o racismo aproxima-se do nacionalismo, quando é utilizado para justificar o domínio de um povo sobre outro, como ocorreu no expansionismo colonial. Outro exemplo seria o darwinismo social, que argumenta cientificamente que a evolução da humanidade se dá pela dominação e até destruição das raças menos capazes por raças superiores, foi inclusive utilizado no final do século XIX e início do XX para mascarar a contradição entre imperialismo e interesses democráticos e liberais. Segundo Leite, na história do sentimento nacionalista houve o desenvolvimento tanto do nacionalismo doentio e expansionista que destrói outros povos como o nazismo, quanto do nacionalismo saudável, reivindicatório que se defende do imperialismo de outros povos, como o nacionalismo sul-americano. Mas não podemos descartar que estas concepções forma nutridas por ideologias que dominaram uma determinada conjuntura social e política. Ideologias que encontraram na escola, bem como nos instrumentos didáticos, normativos ou institucionais, uma base

⁴ LEITE, Dante Moreira. O caráter nacional brasileiro. 6. ed. São Paulo: Editora da UNESP, 2002.

para sua disseminação. Cabe assim perguntar quanto deste passado ainda resiste entre nós? O futuro poderá ter sido comprometido por meio das condições postas presentes naquele “passado”? O que permanece destas apreensões de mundo quando voltamos o olhar para a escola?

Cientes do limites impostos na busca, não de respostas para estas questões, mas de reflexões que nos possibilitem pensar sobre os “resquícios” desse “passado” que parece ainda presente. Esta pesquisa buscou olhar para os livros didáticos como aparatos fundamentais na propagação de um discurso legitimador de identidades, instaurado a partir de normatizações de sentido que atribuíam a “nação brasileira” uma cor específica, um território, uma língua que, sob a égide do Estado, a partir das mais diversas conjunturas, deram conta de enunciar, por meio dos livros escolares, o que era a nação brasileira, através da descrição do seu território e, por conseguinte quem era o povo que nele habitava. Construindo assim, disposições históricas, ou seja um conjunto de possibilidades instauradas a partir de uma conjuntura, favoráveis para que um determinado discurso ressurgisse consubstanciado pelo poder da memória.

Assim, não torna-se difícil, principalmente nos tempos sombrios vivenciados hoje, que discursos assertivos e preconceituosos sobre as identidades regionais brasileiras permaneçam a ser tomados com forte poder de distinção. Discursos consubstanciados hoje por políticas de controle que cerceiam falas e direitos de dizer o que de fato foi o processo de constituição do território brasileiro. Retirando da escola, e principalmente dos que nela convivem, o direito a liberdade de expressão, na medida em que impedem que se deixe claro às gerações que compartilham – e compartilharão- o espaço escolar as atrocidades vivenciadas não apenas em regimes ditatoriais da história do Brasil, mas as condições que o legado de anos de expropriação deixou as minorias brasileiras.

Tomado o devido distanciamento, e cientes de inúmeras outras razões para a permanência desses discursos, não podemos deixar de questionar o papel da educação na constante retomada de pensamentos que distinguem, separam e cerceiam. Pensamentos que buscam estabelecer uma identidade construída não apenas em relação ao outro, mas em “oposição” aquele que se mostra diferente ou que divergente.

Nestas relações, alianças entre os “iguais” ganham força, alçando uma legitimidade à medida em que muitos aderem a este discurso. Ao longo da história do Brasil os discursos sobre a nação ocultaram facetas perversas decorrentes dessas alianças, silenciando, ocultando ou chegando a dizimar os que não se mostrassem “iguais.” O massacre das comunidades indígenas, a legitimação perversa da dominação por meio da escravidão, os anos de ditadura, bem como o ódio disseminado e gratuito que hoje presenciamos em sociedade. Boa parte de tudo isso foi construído, alimentado e cultivado a partir do discurso que enuncia, ainda hoje uma nação.

O livro didático surge como aporte para o que esteve posto como conhecimento a ser disseminado, não atentar para o seu papel em construções de visões de mundo, significa negligenciar um discurso sobre o Brasil materializado por séculos em suas páginas. Neste sentido, ao estruturar o trabalho, buscou-se traçar um diálogo constante com determinados acontecimentos que, de alguma forma, influenciaram os discursos presentes nestas obras didáticas. Assim, como proposta, assumimos a seguinte divisão dos capítulos:

Capítulo 1 – PERCURSO DA PESQUISA

O capítulo 1 busca esclarecer os trâmites teóricos e metodológicos, buscando expor o percurso da pesquisa, pontuando as dificuldades, superações enfrentadas em seu desenvolvimento. Discorreremos inicialmente sobre os dados relevantes encontrados no decorrer da análise dos livros didáticos pesquisados. Além de esclarecer os fundamentos teóricos que embasaram a pesquisa, o levantamento das principais matrizes de pensamento sobre identidade, nação e nacionalismo.

Capítulo 2 – POR ENTRE RETALHOS DAS PROVÍNCIAS SE TECE UMA NAÇÃO- os discursos sobre identidade nacional a partir do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro- IHGB e os IHG's (Institutos Histórico e Geografico locais. Neste capítulo discutiremos inicialmente as bases para construção de uma identidade nacional brasileira, retomando a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e sua influência na construção de identidades regionais, que aos poucos passaram a compor um discurso nacional. Buscamos compor um breve panorama das obras de alguns sócios do

IHGB que se dedicaram a produção de livros escolares, bem como sobre quem eram esses indivíduos. Isto feito no intuito de compreender um pouco mais sobre esses sujeitos frente ao projeto maior, no caso a formação da identidade nacional.

Posteriormente, centramos a discussão a partir de questões específicas ligadas as ações do IHGB, buscando levantar alguns acontecimentos e ações de sujeitos que nos possibilitaram atentar para as detalhes que o minucioso olhar sobre a história nos revela, tais como: a forma com que os livros didáticos de “Geographia” e “Chorographia” discorriam sobre a nação ao mesmo tempo em que enunciavam as províncias, identificando as diferentes identidades regionais que surgiam a partir destes recortes espaciais.

Outra questão tratada foram os impasses vivenciados em torno dos limites do território brasileiro, ainda no Império e por fim, lançamos olhar sobre produção feminina de livros didáticos, em especial da professora primária Luiza Cândida de Oliveira Lopes e seu compêndio *Licções de Geographia Particular do Brazil*, atentado para o fato de que mesmo sem pertencer ao seleto grupo dos sócios do IHGB, os discursos presentes na obra analisada buscavam estabelecer um diálogo constante com o que esta instituição propagava.

Capítulo 3- O BRASIL INSTITUCIONALIZADO NOS LIVROS DIDÁTICOS E A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE NACIONAL

No capítulo três buscou-se identificar o Brasil, após a construção do aparato institucional de 1930. Neste período, o Brasil passou a ser apresentado nos livros didáticos de Geografia, a partir das diretrizes tratadas pelos institutos, conselhos e universidades. Assim, buscamos identificar como o Brasil se desenhou a partir das diretrizes institucionais, atentando para como os discursos em torno da identidade nacional. Identificamos o processo de divisão do Brasil em regiões e a forma como a primeira divisão estipulada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE, surge nos livros didáticos. Somam-se a este dado, o fato do papel do ensino de Geografia, bem como a preocupação com a elaboração dos programas curriculares e a formação dos professores de geografia. Assim buscaremos levantar as discussões feitas nos cursos de férias dados a professores no Brasil elaborados pelo IBGE e o Conselho Nacional de Geografia.

Capítulo 4- A REPRESENTAÇÃO DA NAÇÃO POR ENTRE IMAGENS E TEXTOS -um breve panorama da identidade nacional brasileira nos livros didáticos de Geografia:

Buscamos levantar alguns fatores relevantes na construção da identidade nacional tomando como ponto inicial os temas e das imagens recorrentes sobre o Brasil encontrados nos livros didáticos de Geografia durante o período estudado, elencando, no decorrer do período analisado, os principais temas utilizados na abordagem sobre fatores relacionados a construção de uma identidade nacional nos livros didáticos. Observamos que os textos e as imagens presentes nestes livros privilegiavam algumas temáticas em detrimento de outras e, por meio desta “seleção” o livro didático acabava por enunciar e silencia determinadas representações sobre o Brasil.

CAPÍTULO 1

O PERCURSO DA PESQUISA

CAPITULO I

O PERCURSO DA PESQUISA

O processo de escrita é um processo lento e solitário, na maioria das vezes alimentado por inquietações que nos acompanham no decorrer da vida. Nele investimos sentimentos, emoções e experiências vividas. Como o tecer de uma colcha onde o emaranhado de fios, até então desconectados e imprecisos, assumem em um determinado momento a ordem das tramas de uma história até então desconhecida. Como uma densa colcha que aos poucos tem sua trama tecida, mas que exige habilidade para unir os pontos descobertos na pesquisa, no descarte ou aproveitamento de ideias, bem como os limites estipulados. Entretanto, o materializar dos pensamentos em palavras se mostra processo desafiador, mas acima de tudo enriquecedor, afinal conhecer é abrir horizontes, vislumbrar novas possibilidades, “tecer novas colchas”.

Desta forma, início aqui o relato de uma nova trama, talvez mais densa e desafiadora, porém alimentada de inquietações e questionamentos remanescentes. Sabemos que ao iniciarmos uma pesquisa, não nos situamos num patamar zero de conhecimento, pelo contrário partimos de condições já existentes, embasadas por práticas anteriores geradas pela necessidade constante de problematização.

Neste sentido, percebi o quanto ainda há ser dito, ou melhor escrito, além de compreender que dar continuidade a uma pesquisa já iniciada, não nos garante um conhecimento pleno sobre a problemática estudada. Na realidade como um caleidoscópio, multifacetado, o objeto se metamorfoseia, adquirindo perspectivas que nos conduzem a incessantes questionamentos. Assim, compartilho o percurso tomado nesta empreitada, relatando os percalços, os dissabores, o prazer e alegria vivenciados ao longo da pesquisa.

1.1 O Objeto da Pesquisa

Começo esta discussão tomando uma questão feita anteriormente⁵: poderiam os livros possuírem, frente ao aparato tecnológico, capacidade transformadora em nossa sociedade? Este papel já foi desempenhado por estes materiais impressos algum dia? Estas perguntas teriam inúmeras argumentações a depender do momento histórico, conjuntural do qual estaremos tratando, além de qual “livro” estaríamos a tratar. Se considerarmos o poder de sua circulação, sejam estes livros destinados aos mais diversos gêneros, seu poder de transformações culturais, sociais e políticas obteve, em diferentes momentos históricos, um papel ativo.

Mas o papel deste impresso na escola assumiu, desde mais remotos tempos, uma função de disseminar um conhecimento intencional, estipulado a partir de inúmeros critérios que respondiam ao que uma sociedade, ou uma parcela dela, designou como sendo o saber destinado as gerações presentes nos bancos escolares. Assim, os livros didáticos se constituíram enquanto um impresso, estipulado em determinados momentos por um viés normativo, com caráter didático, imersos na cultura escolar e que atende aos diferentes campos de conhecimento.

Porém o que a torna importante, para iniciar a conversa, está na capacidade de conduzir o pensamento à trajetória dos materiais impressos na sociedade em geral, atentando para os diferentes momentos onde a leitura ativou um movimento de vivências, valores e posicionamentos a partir de condições políticas, econômicas e por que não dizer ideológicas, que colocavam em evidência o poder dos livros e seu efeito subversivo, sedicioso⁶. Mas a leitura realizada ontem, bem como a que será feita hoje, independentemente de ser o mesmo fragmento, o mesmo livro, seja este “didático ou não,” a mesma edição, não será a mesma em si.

Assim, a partir de uma dada conjuntura, as leituras se convertiam em projetos de natureza diversa. Fossem estas contaminadas por sentimentos repulsivos, ainda hoje temidos⁷, censurados, motivadores ou transformadores.

⁵ Marisa Midori Deaecto, em seu livro: O império dos livros, levanta este questionamento ao tratar sobre a circulação e o consumo de livros na cidade de São Paulo no final do século XIX e início do século XX.

⁶ MOTA, Carlos Guilherme- A ideia de revolução no Brasil. São Paulo, Globo, 2008, p. 66-67.

⁷ Citamos como exemplo de leituras até hoje “censuradas”, “temidas” o livro *Mein Kampf* (*Minha Luta*) onde Adolf Hitler estabeleceu seu ideário de genocídio e dominação. Sua reimpressão se mostra como uma ameaça a motivação para sentimentos que incitem o ódio, principalmente frente aos levantes xenofóbicos vivenciado hoje.

Neste sentido, os textos foram acumulados, estocados, tornando-se resistentes ao tempo “pelo estabelecimento de um espaço que multiplica sua produção pelo expansionismo da reprodução”⁸ Mas a leitura ganhava forma, assumindo peculiaridades a partir de quem dela se apropriava. Apropriação entendida como a maneira pela qual compreendemos a leitura, suas práticas e interpretações, a forma como lhe conferimos sentidos e significações. (ALTIERI, 2010, p.05).

Considerada como uma das instituições responsáveis pela produção de nossa percepção de mundo, a escola se constitui um lugar privilegiado para apropriação da leitura, sejam estas decorrentes de textos oficiais, normatizadores do saber escolar ou de caráter aleatório. O fato é que o tempo dedicado a ela, suas normas, organização e estrutura, bem como os conhecimentos repassados por seus métodos e parâmetros direcionados à formação do indivíduo, ultrapassam seus muros.

[...] para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar, em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização [...] (JULIA, 2001 p. 11)

Mas o que é a educação senão o processo através do qual a sociedade incute normas, padrões e valores – em resumo, a ‘cultura’ – na geração seguinte na esperança e expectativa de que, desta forma, guiará, canalizará, influenciará e moldará as nações e as crenças das gerações futuras conforme os valores de normas de seus pais e do sistema de valores predominante da sociedade? (HALL, 1997, p. 40-41)

Frente a essa constatação, torna-se necessário conhecer o saber que os livros destinados a escola produzem efetivamente, pontuando suas possíveis implicações na construção de um conhecimento considerado legítimo. Nesse contexto, estes materiais escolares surgem como aportes privilegiados na apreensão do conhecimento disposto na escola. Definidos como:

O conjunto de objetos envolvidos nas atividades-fim da escola, ou seja, tudo aquilo que ajuda a aprendizagem que cumpre à escola patrocinar – computadores, livros, cadernos, vídeo, canetas, mapas, lápis de cor, televisão, giz e lousa, entre outras coisas – é material escolar. (LAJOLO, 1996, p.12)

Lajolo (Op. cit, p.13) define “didático”, como o livro que vai ser utilizado em que “provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática. A autora pontua que, embora não seja o único material existente

⁸ CERTEAU 1998, p. 5.

em sala de aula, sua presença assume uma maior relevância em países como o Brasil, onde uma precaríssima situação educacional propicia que o livro didático acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino de forma decisiva, estipulando, em boa medida, o que e como se ensina., presente durante um considerável período do processo histórico e cultural da escolarização brasileira, os livros didáticos assumem um papel fundamental na compreensão da produção, circulação e apropriação de conhecimentos disseminados pela escola no decorrer da história da educação no País.

É preciso considerar que, dotados de normas e parâmetros que o regularizam, o saber escolar, presente nos livros didáticos, se constitui enquanto um saber legítimo, reconhecido como um conhecimento relevante a ser deixado as gerações. O processo de escolha deste saber, ou seja do que deve ser dado a conhecer, frente ao diverso campo do conhecimento, se revela um ponto crucial na compreensão das condições que permearam a decisão por escolha ou descarte de um conteúdo. Esta decisão se configura enquanto uma ação política, pela qual ideias, conceitos e valores são priorizados, detendo por anos o poder de ser ensinado, aprendido e assimilado por gerações.

Dessa forma buscamos compreender o livro didático, no caso o de Geografia, a partir de uma perspectiva histórica, atentando para o que está condicionado aos seus usos e práticas na produção e reprodução de conhecimento, valores e ideologias, aos estereótipos e preconceitos de seus conteúdos (GASPARELLO, 1999). Tomamos estes materiais como objetos de estudo consciente das mudanças significativas pelas quais passaram, tanto no que se refere a sua produção, bem como sua circulação e aquisição. Entretanto a submissão às decisões impostas por normatizações políticas, curriculares permaneceram. Fator que ainda hoje nos conduz a questionar o rol de saberes priorizados frente as inúmeras possibilidades de conhecimento.

Neste sentido, buscamos perceber a sincronia, o movimento particular, refletido nos conteúdos que permeiam os livros, bem como o movimento diacrônico, a conjuntura na qual essas mudanças ocorreram. Ou seja, buscamos “compreender os movimentos e a interação recíproca entre a parte (o conteúdo) e o todo (o contexto), considerando o movimento de mão dupla que ocorre entre a sociedade e a escola”. (PINA 2002, p. 02).

Partindo desta perspectiva, reconhecemos que os livros didáticos, não constituindo o único material didático presente no cotidiano da escola, configuram-se como fonte reveladora de representações que, inseridas no contexto político e cultural, podem desvelar as relações de dominação que legitimam o poder em sociedade. Reconhecendo que a discussão apresentada nos livros didáticos de geografia atendeu a uma determinada ordem social, por conseguinte a um determinado modelo educacional, que por sua vez desempenhou um papel fundamental na manutenção ou no rompimento dessas estruturas.

Compreendemos que o conhecimento disseminado através do livro didático, embora não tenha sido selecionado ao acaso, tão pouco fruto de uma determinação aleatória, respondiam aos interesses dos que podiam enunciar através destes materiais suas possíveis visões de mundo. Diante desta compreensão é preciso atentar para dois fatores: um diz respeito ao teor de alguns destes conteúdos, considerando que por longos períodos as produções didáticas estiveram desprovidas de qualquer olhar sobre discriminação, preconceito dentre outros. O segundo fator está centrado no tempo de permanência destes conteúdos. É válido destacar que esta compreensão recusa o idealismo ingênuo que abordava o livro didático como um simples conjunto de ideias e valores que deveriam ser condenados ou aprovados segundo uma certa ortodoxia⁹. Mas busca atentar ao que, a partir da materialidade dos livros didático de geografia, foi dado a ler, aquilo que ao longo de períodos consideráveis foi reconhecido como a Geografia a ser ensinada e aprendida. Materialidade entendida como a relação entre a enunciação das ideias e dos valores e o que está posto no objeto-livro, como destaca Munakata (2012):

(...) Apreender a materialidade é, antes, conhecer o processo de produção, circulação e consumo de livros, no interior do qual seus elementos, por exemplo, o tamanho da página, adquire inteligibilidade. A noção de materialidade, em suma, remete à materialidade das relações sociais em que os livros (inclusive didáticos) estão implicados. Na esfera da produção, diversas modalidades de trabalho concorrem para que o livro venha à luz. (p.184)

Em suma, esta materialidade agrega ao livro didático um caráter histórico e cultural, pois nos possibilita conhecer, não apenas aos conteúdos ali dispostos, mas os discursos que lhe deram suporte. Por este motivo, a análise deste material ultrapassa os limites de seus acervos, sua catalogação, a contagem de impressões ou o número

⁹ Sobre o assunto ver: MUNAKATA 2012, p.183.

de obras encontradas. É preciso situar estes materiais a partir das condições conjunturais, seus dilemas, seus impasses. Ou seja as condições de possibilidades encontradas para que aquele livro didático permanecesse sendo utilizado.

Pina (2010, p.146) destaca que o livro didático é um importantíssimo instrumento para consolidação e disseminação de uma determinada memória histórica que, por sua vez, marca fortemente a representação de gerações inteiras que passam pela escola. Neste sentido, é possível identificar quais abordagens foram privilegiadas, silenciadas e os desdobramentos destas apreensões na construção e consolidação de uma visão de mundo.

Dessa forma, os livros didáticos são na realidade resultado de um conjunto de processos e escolhas que nunca são neutras. Na verdade são postas a partir de uma “tradição seletiva, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo”. (APPLE, 1995, p. 53). Nesse sentido, o livro didático, enquanto um objeto cultural complexo, encontra na abordagem investigativa determinadas relações que ampliam seu alcance. Dentre essas relações situamos a identidade nacional tomado como objeto desta pesquisa, surgindo como um conhecimento “legítimo”, materializado nos discursos presentes nas páginas dos livros, onde “se tornam realidades físicas, inscritas sobre as páginas de um livro, transmitidas por uma voz que lê ou narra, declamadas num palco de teatro” (CHARTIER,1999, p. 08).

1.2 Fundamentos Teóricos e Metodológicos

O pesquisador, ao tornar público ou registrar os procedimentos realizados no decorrer da pesquisa, deverá informar os marcos metodológicos que possibilitaram suas reflexões, sustentaram suas argumentações e permitiram que possíveis conclusões fossem feitas. No entanto, abordar o campo teórico no qual se inscreve uma pesquisa é um trabalho marcado por escolhas e descartes, o que por sua vez demonstra a posição tomada frente às opções teóricas encontradas no campo de estudo.

Dessa forma, é preciso ter em mente que construir um objeto científico é, antes de qualquer coisa, romper com o senso comum, ou seja, romper com representações partilhadas por todos, quer se trate de simples lugares-comuns da existência vulgar, quer se trate de representações oficiais. Esse rompimento é realizado a partir do

contato com as bases teóricas que embasam uma investigação científica. Neste momento, promove-se uma transposição do senso comum à consciência crítica filosófica, a qual é potencializada pela atividade de pesquisa, em que através da aplicação de um método torna-se possível aprofundar o significado das ações e relações humanas (BOURDIEU, 2001).

Sabe-se que muito já foi escrito, falado, discutido e argumentado sobre a formação do Brasil, enquanto nação, a identidade nacional ou ainda a necessidade de construir um sentimento patriótico. Os mecanismos utilizados em cada uma destas interpretações já foram amplamente tratados. Entretanto, cada interpretação produzida é nova, visto que, alguns podem reafirmá-la, enquanto outros busquem contrapô-la, rompendo com as tradições.

O fato é que o tempo histórico não se deixa fragmentar, não se pode dividir passado de um lado e futuro de outro. Estamos sempre estabelecendo um diálogo constante, como uma trama que é tecida conjuntamente entre o que foi, o que é e o que virá. Como declara Reis (2007, p.15) o passado “continua agindo mesmo depois da mudança, por mais radical que esta tenha sido”. O conhecimento histórico é sempre um debate, uma retomada de pontos de vistas do interlocutor, seja para reformulá-lo, apoiando-o, seja para rejeitá-lo.

Assim, consciente do substancial arcabouço teórico o qual está temática foi submetida, inicio esta pesquisa acreditando que as ideias passadas influem sobre o presente, mas que as forças sociais que se materializam na atual conjuntura conduzem a novos vícios interpretativos que nos convidam a um repensar constante. É neste sentido que se torna necessário compreender a rede de discursos que se estabelece através dos livros didáticos de geografia, considerados aqui como documentos históricos, dotados de memória, que a partir de uma dada conjuntura, possibilitam compreender a transformação dos saberes, valores ou ideologias em um construto dito legítimo e amplamente disseminado na escola.

Considerando o objeto tomado para estudo nesta pesquisa, optou-se por uma metodologia de caráter qualitativo, que possibilita captar as relações internas entre os elementos que compõem o objeto de estudo – já que esta abordagem permitiria obter uma visão múltipla da realidade estudada, visto ser construção da identidade nacional, como já mencionado, uma temática com larga produção de estudos, sobre diferentes perspectivas. Porém, essas abordagens não sinalizam a saturação deste objeto, visto

que a própria dinâmica social, histórica e espacial impulsiona novos estudos. Entretanto, não descartamos o desafio em tratar dessa questão ou, no mínimo, uma ousadia, já que se trata de uma construção densa, provocativa, que nos desafia a cada nova leitura e a cada novo acontecimento. Assim, a partir de diferentes perspectivas, nos mais diversos campos científicos, em distintos momentos da história do Brasil, a identidade nacional foi motivo de discussão para inúmeros intelectuais.

Constata-se, assim, o fato de que os vários estudos acerca desta questão estabeleceram um amplo campo de estudos, de modo que uma discussão posterior guarda elementos do seu antecessor e assim por diante. Conhecer-las possibilita apreender os contrastes, os silêncios a respeito dos acontecimentos discursivos em torno da construção da identidade nacional.

Tomamos como recorte temporal a Lei 15-10-1827 Lei do Ensino de Primeiras Letras, visto ser a partir deste decreto, outorgado por Dom Pedro I, veio a ser a principal referência para os docentes do primário e ginásio nas províncias. Os livros didáticos de Geografia, bem como os destinados ao ensino de Corografia das províncias passaram a ser destaque nos discursos dos Presidentes das províncias, em Conselho e nas audiências das respectivas Câmaras. Fato que auxiliou na leitura de pareceres sobre diferentes obras didáticas, facilitando o cruzamento de informações sobre os autores, editores e demais envolvidos no processo de produção e circulação dos livros. Neste momento, em algumas obras didáticas, a força do discurso local sobressaía ao discursos nacional, as identidades locais eram enunciadas de forma diferenciada, traços locais eram evidenciados. Posteriormente estes discursos, fortemente marcados pela força das relações provinciais, acabavam dialogando com a identidade nacional. Como marco finalizador do recorte temporal, tomamos os anos 1930, período, marcado pelo Estado Novo que oferece um exemplo significativo de construção de identidade nacional na medida em que, nesse período da história brasileira, foi explicitado o trabalho simbólico de inúmeros intelectuais, ideólogos do regime, ocupados em definir e implementar uma política que expressasse, representasse e produzisse a unidade nacional. (OLIVEIRA, 2007, p.13).

Segundo Salgueiro (2005, p. 24) essa época é marcada por uma política cultural nacionalista que une a história e a geografia, onde o caminho escolhido pelo poder público, para criar uma nação era o reforço do espírito nacional materializado na unidade do território em que geógrafos e a geografia assumiram um papel de destaque.

Neste contexto, a Geografia é usada como instrumento de legitimidade e criação de identidade,¹⁰ estabelecendo um período de “intensa formulação oficial de políticas territoriais explícitas”, podendo-se dizer que nesse período foi criado (e territorializado) o próprio aparelho de Estado brasileiro.

Frente a delimitações temporais, algumas considerações sobre os livros didáticos em geral e em especial os destinados a disciplina Geografia devem ser tratadas: a primeira refere-se à permanência de uma mesma produção durante anos ou mesmo décadas. Um livro didático pode permanecer sendo reimpresso por anos, sofrendo pequenas alterações, em sua maioria, provenientes de mudanças conjunturais, epistemológicas ou mesmo normativas. No caso dos livros didáticos de Geografia, podemos tomar como exemplo as mudanças em torno das regiões brasileiras, quando na saída ou entrada de um estado em uma ou outra região, os limites bem como os contornos eram modificados. Estas mudanças “obrigavam” aos envolvidos na produção desses materiais, a alterarem todos os mapas do Brasil presentes nos livros didáticos.

Esta permanência ainda pode ser constatada nos textos apresentados nos livros didáticos de Geografia. Uma mesma temática permanece sendo discutida, sobre a mesma perspectiva, por anos ou mesmo décadas. Por exemplo, a discussão em torno das “raças brasileiras” que no início da década de 1920, ganha uma maior presença nos livros didáticos de Geografia, permanecendo até meados da década de 1950. Em alguns livros didáticos sem alterações textuais.

Quando nos deparamos com estas permanências, questionamos não apenas as possíveis forças de uma tradição seletiva, mas as consequências que determinadas colocações sobre um conteúdo podem gerar frente às gerações de alunos que com estes materiais aprenderam a “ler” o Brasil. Assim quando o livro didático tecia considerações sobre a composição do Brasil através do mito das três raças, por anos consecutivos, podemos questionar o que, possivelmente, estes discursos imprimiram nas mentes enquanto representação de um povo brasileiro? A resposta dificilmente conseguiremos afirmar, mas esta questão não deve ser desconsiderada, principalmente quando nos deparamos com o legado discriminatório que anos de escravidão deixaram ao povo brasileiro.

¹⁰ (MORAES, 1991, p.8).

Entretanto, esta permanência repercute de forma relevante nesta pesquisa em específico, principalmente no número de livros didáticos analisados a partir do recorte histórico aqui adotado. Primeiramente pela impossibilidade de encontrar todos os exemplares das edições de um determinado livro, bem como, constatação da ausência de alterações nos textos presentes nas edições encontradas.

Assim, ao analisar os conteúdos, percebemos que os textos, em algumas obras, não sofreram alteração, permanecendo os mesmos. Este fato ao ser considerado na análise fez com que uma obra com 10, 20, 30 edições permanecesse sem alterações significativas. Tínhamos a mesma forma de tratar o Brasil em inúmeras edições. Este enunciado inalterado acabava por reafirmar os discursos em torno do país, onde o que estava escrito, provavelmente dado a ler as gerações de alunos e professores, ganhou legitimidade e foro de verdade.

Na análise desses discursos tomamos como aporte para nossa discussão algumas teorias realizadas por autores ligados a análise do discurso de origem francesa. Teorias que contribuíram para a consolidação, enquanto uma disciplina, que nos ajuda a interpretar a linguagem mediante a interação social. Essa visão da linguagem como interação social, em que “o Outro desempenha papel fundamental na constituição do significado, integra todo ato de enunciação individual num contexto mais amplo, revelando as relações intrínsecas entre o linguístico e o social”. (BRANDÃO, 2004, p. 10). Vale destacar que estas relações se estabelecem situadas dentro de um contexto sócio histórico o qual possibilitou que um determinado discurso fosse enunciado.

1.2.1- Os objetivos da Pesquisa:

Considerando as questões até aqui tratadas, esta pesquisa considera que os livros didáticos de Geografia se constituem como lugares privilegiados para o discurso nacional, não apenas por manifestarem os ideais, as concepções sobre o país vigentes em cada conjuntura, mas por instituírem uma forma pela qual o povo brasileiro aprendeu (e ainda hoje aprende) a se reconhecer, e muito deste reconhecimento foi ao longo de uma tradição seletiva, estipulado a partir das estruturas de poder que se estabeleceram a cada conjuntura.

Assim, ao enunciar o índio como selvagem, o negro como bom para o trabalho, o mestiço como sendo forte e resignado, ou ainda, em uma enunciação coletiva que

povo brasileiro é ordeiro e trabalhador, que somos cordiais, pacíficos, dentre outros marcadores identitários, os livros acabam por impor uma representação que substancializa os discursos políticos traçados em uma sociedade marcada por profundas diferenças sociais.

Compreender como determinados discursos passam a fazer sentidos, criando uma lógica de sobrevivência, significa conceber que a história não é feita de forma linear, mas que existiram condições que possibilitaram a um enunciado emergir/submergir a partir de uma correlação de forças que permitem ou não sua emergência. Parto desse princípio para entender como os discursos sobre a identidade nacional surgem em determinados momentos e são silenciados em outros.

Assim o objetivo geral está centrado em compreender como os discursos impressos na materialidade dos livros didáticos de Geografia contribuíram para dar conformidade a uma identidade nacional

No âmbito específico, objetiva-se:

1. Verificar os discursos sobre o Brasil nos livros didáticos de Geografia no decorrer do período de 1842-1942, buscando identificar as possíveis descontinuidades dos discursos, ou seja, a dispersão dos discursos que contraria a visão de uma história linear e continua.

2. Compor um breve panorama das obras de alguns sócios do IHGB que se dedicaram a produção de livros escolares, bem como sobre quem eram esses indivíduos. Isto feito no intuito de compreender um pouco mais sobre esses sujeitos frente ao projeto maior, no caso a formação da identidade nacional.

3. Identificar como o Brasil passou a ser representado após a construção do aparato institucional de 1930, considerando as mudanças ocorridas nos livros didáticos de Geografia, fruto das diretrizes tratadas pelos institutos, conselhos e universidades.

4. Realizar um breve panorama de temas e imagens relacionados ao Brasil encontrados nos livros didáticos de Geografia durante 1842-1942, elencando, no decorrer do período analisado, buscando identificar de forma se constitui uma identidade nacional nos livros didáticos.

Esses objetivos delineiam o percurso da pesquisa, possibilitando a compreensão dos discursos em torno da identidade nacional através dos livros didáticos de geografia. Trataremos a seguir de algumas questões ligadas ao referencial analítico da tese:

1.2.2- Análise do Discurso:

Pensar na história da Análise do Discurso ocorrida na França requer retomar um encontro fundamental entre linguística e materialismo. Este encontro possui como marco a década de 1960, quando um jovem universitário, estudioso da linguística e um filósofo, que no compartilhar da política e da teoria marxista, estabeleceram um diálogo promissor para época. Eram Jean Dubois e Michel Pêcheux¹¹ respectivamente. Este encontro, propiciado, por condições favoráveis para o aprimoramento teórico, bem com a conjuntura política dada a época, possibilitou o surgimento de “um campo novo dentro da conjuntura teórica-política. Onde (...) a arma científica da linguística oferecia meios para a abordagem política” (MALDIDIER, 2003, p. 15 ;18).

Não é nossa intenção aprofundar as trajetórias metodológicas de Dubois e Pêcheux¹², porém podemos afirmar que esses dois teórico divergirão em termos metodológicos, mas ambos nutriram a teoria do discurso. Teoria esta que se constituiu como um campo interdisciplinar, valorizando a historicidade inscrita na linguagem. Tornando-se uma relevante ferramenta para as pesquisas que venham tomar a linguagem como objeto de investigação. Sua relevância está na possibilidade de compreender “a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história”. (GREGOLIN, 2004, p.18).

¹¹ É válido esclarecer que os estudos de Althusser foram fundamentais para as bases da teoria discursiva. Seus estudos lançaram as bases teóricas para a Análise do Discurso.

¹² MALDIDIER(2003) coloca que : “em J. Dubois, o tema, embora apenas esboçado, está presente: a AD deve substituir a subjetividade do leitor unicamente pelo aparelho da “gramática”, rompendo com a prática do comentário literário. Remetendo a literatura ao que ele considera como sua miséria metodológica, J. Dubois coloca decididamente a AD no terreno do estudo dos grandes textos políticos da tradição francesa: assim procedendo, ele elege o discurso político como objeto específico da nova disciplina. Em M. Pêcheux, a questão da leitura, que se tornará posteriormente um tema decisivo, é colocada desde 1969 nos termos de uma teoria não subjetiva, numa ruptura tanto com as práticas de explicação de texto, quanto com os métodos estatísticos em vigor nas ciências humanas.(...) J. Dubois parece por vezes oscilar entre duas posições: uma posição estruturalista estrita (justificação do princípio da imanência) e uma posição integracionista (a Gramática Gerativa Transformacional como esperança de uma teoria do sujeito e da situação). M.Pêcheux desenvolve um questionamento crítico sobre a lingüística e as extensões da “ciência piloto”. Para ele, desde esta época, a afirmação do corte saussuriano comporta uma “jogada” teórica fundamental. A construção de um objeto discurso não é uma simples “superação da linguística saussuriana”, ela apóia-se sobre a teoria do valor que coloca a língua como sistema formal. (p.18-19).

A Análise do discurso de cunho francês, desde seu surgimento aos dias atuais, passou por significativas mudanças referentes aos seus procedimentos teóricos. Embora a concepção de sujeito consciente de suas ações, de dono de seu dizer permaneça inalterada. Outra concepção permanente é língua compreendida para além de uma estrutura.

Neste processo, os estudos sobre a Análise do discurso podem ser compreendidos a partir de três fases: a primeira caracterizada pela noção de conjuntos de discursos idênticos gerados através de uma mesma estrutura. Desta apreensão surgiu o conceito de Máquina Discursiva. Na segunda fase, a noção de Máquina Discursiva é substituída pelo conceito de Formação discursiva (FD). Na terceira e última fase ocorre o total abandono da concepção de Máquina Discursiva, surgindo então o conceito de Interdiscurso. Neste momento, os discursos passam a ser conhecidos por sua independência, compreendidos através de um processo simultâneo que estabelece uma estreita relação com uma Formação discursiva.

Para compreender o conceito de formação discursiva, centraremos a explanação primeiramente na figura de Michel Foucault e, posteriormente, retomaremos a teoria de Michel Pêcheux. Por meio dos estudos desses teóricos tramaram-se os fios de uma teoria do discurso que propôs um novo olhar para o sujeito e a História. Através do diálogo teórico (nunca tranquilo) entre estes dois pensadores e outros com os quais eles dialogaram mostra-se um permanente desafio, sendo determinante o olhar sobre a teoria, bem como sua apropriação. (GREGOLIN, 2004, p.14).

Foucault em sua obra Arqueologia do Saber propõe analisar o que chamou de “acontecimento discursivo”. Podendo ser compreendido como:

O afastamento de noções utilizadas pela História tradicional (continuidade, linearidade, casualidade, soberania do sujeito) e a afirmação dos conceitos da “nova História” (descontinuidade, ruptura, limiar, limite, serie, transformação). (GREGOLIN, op. cit, p.90)

Para Foucault os acontecimentos discursivos são responsáveis por estabelecer e cristalizar determinados objetos na cultura. Constituindo em um conjunto finito e efetivamente limitado de sequências. Porém, cabe esclarecer que os acontecimentos se diferenciam, nem todos possuem a mesma relevância e intensidade.

Compreender sua importância requer tomá-los a partir de diferentes perspectivas, onde se torna possível entender o envolvimento do acontecimento com a memória do

mundo. E neste sentido, refletir sobre o tempo histórico, bem como as formas diferentes de viver o presente.

Mas a emergência de um acontecimento pressupõe uma série de articulações com diferentes enunciados, sendo necessário entender o jogo dessas relações. É a partir desta compreensão que o enunciado assume um importante papel no entendimento de como os discursos, a partir de uma articulação dialética, assumem singularidade e repetição.

Enunciado é compreendido aqui como “a função que cruza os domínios das estruturas e das unidades possíveis e que faz com que apareçam conteúdos concretos (...) a língua é um sistema de enunciados possíveis.” (idem p.90). Entretanto, o enunciado é mais que uma frase, uma proposição, um simples ato da fala. Na realidade ele é dotado de uma “função enunciativa”, ou seja, um enunciado produzido por um sujeito em um lugar institucional, determinado por regras sócio-históricas capazes de estabelecer a possibilidade que este apareça em unidades diversas, a partir de suas regras de controle. Este surgimento se estabelece muito além da semântica, na realidade ele envolve a relação entre os sujeitos e a História, onde a materialidade do enunciado se deixa revelar.

Assim, o enunciado dotado de uma função enunciativa, constituído pela repetição e a singularidade, ao ser analisado deve levar em consideração a dispersão e regularidade de sentidos que produziram ao terem sido realizados. A partir dessas realizações se estabelecem uma ordem, uma regularidade, um aparecimento sucessivo. É justamente destas formas de repartição e dos sistemas de dispersão que surge uma Formação Discursiva.

Sempre que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão e se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições, funcionamentos, transformações) entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, teremos uma **formação discursiva**. (FOUCAULT, 1986, p.43 grifo nosso).

O grupo de enunciados que Foucault chama de Formação Discursiva, é marcada por uma descontinuidade, bem como uma singularidade que reparte regularmente aquilo de que fala. Nela se encontram o sujeito, o discurso e o sentido. É justamente quando conseguimos observar analiticamente a dispersão dos enunciados, a regularidade dos acontecimentos discursivos, que estaremos segundo Foucault frente

a “positividade”, esta não configura a “verdade” de enuncia, mas mostrar como os discursos tratam sob a mesma perspectiva, no mesmo nível, no “mesmo campo de batalha”.

Assim toda a massa de textos que constitui uma Formação Discursiva comunicam-se pela positividade dos discursos, desempenhando um papel, que segundo Foucault, poderia chamar um “*a priori histórico*”, ou seja, as condições de emergências dos enunciados, a lei, a sua coexistência com os demais, a forma específica de seu modo de ser, os domínios sobre os quais subsistem, se transformam e desaparecem. (FOUCAULT, 1986, p.146).

A partir desta concepção do “*a priori histórico*” temos o conceito mais amplo que abraça os demais (enunciado, formação discursiva, conjunto de enunciado (discursos) que o autor denominou de “arquivo”:

O domínio dos enunciados assim articulado pôr a priori históricos, assim caracterizados por diferentes tipos de positividade e escandido por formações discursivas distintas (...) é um volume complexo em que se diferenciam regiões heterogêneas e em que se desenrolam, segundo regras específicas, práticas que não se podem superpor. (...) as práticas discursivas são sistemas que instauram os enunciados como acontecimentos (...) São todos esses sistemas de enunciados que proponho chamar de arquivo (...) Trata-se do que faz com que tanta coisas ditas por tantos homens. Há tantos milênios (...) tenham aparecido graças a todo jogo de relações que caracterizam particularmente o nível discursivo (...) o arquivo é, de início, a lei do que pode ser dito, o sistema da enunciabilidade do enunciado-acontecimento (...) é o sistema de seu funcionamento. (...) entre a tradição e o esquecimento, ele faz aparecerem as regras de uma prática que permite aos enunciados subsistirem e, ao mesmo tempo, se modificarem regularmente. (FOUCAULT, 1986, p. 148-150).

Ao aprofundar nessas concepções compreendemos que o sujeito do enunciador não pode ser reduzido aos elementos gramaticais, pois não se restringe a uma estrutura linguística canônica com a formal constituição: sujeito-verbo-predicado. É preciso compreender as condições de sua estrutura principalmente por seu caráter historicamente determinado.

Frente ao que tratamos até aqui, podemos definir discurso, para Foucault como:

Um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva; ele é constituído de um número limitado de enunciados, para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência; é de parte a parte histórico-fragmentado de história, unidade e descontinuidade na própria história, que coloca o problema de seus próprios limites, de seus cortes, de suas transformações, dos modos específicos de sua temporalidade. (FOUCAULT, Op. cit. p.135).

A relação língua-discurso-história perpassa por concepções que estabelecem um diálogo com a exterioridade. A relação estabelecida entre linguagem e exterioridade recusa determinadas ideias que buscam reduzir a linguagem apenas a um mecanismo de comunicação ou o meio pelo qual os pensamentos são expressos. A linguagem se constitui enquanto ação, onde o tomar a palavra, configura-se em um ato social de onde decorrem consequências, demarcações de poder, constituições de identidades repercussões do que se enuncia. (ORLANDI, 1998, p.17).

Mas estas enunciações não ocorrem ao acaso, na realidade são dotadas de concepções que em uma dada conjuntura, ascendem em meio aos discursos dando conformidade a determinadas formas de pensar, certas visões de mundo. Estas concepções podem ser compreendidas como ideologias que interpelam a realidade, carregadas de sentido, entendidas como “condição para a constituição do sujeito e dos sentidos” (ORLANDI, 2002.p. 46). É a partir dessa produção de sentidos que está centrada uma das diferenças ou complementaridades de Foucault e Pêcheux.

A definição de Formação Discursiva adotada por Foucault pode ser complementada pelas concepções de Michel Pêcheux¹³.

Michel Pêcheux afirma que o sentido de uma expressão, uma proposição ou mesmo uma palavra, não existe ‘em si mesmo’. Ou seja, não está necessariamente colado ao significante. Ao contrário, o sentido é determinado a partir das “posições ideológicas” que estão em jogo no interior do processo histórico. É no interior desse jogo, inscrito a partir de uma historicidade que, expressões, proposições, palavras são (re)produzidas.

A ideologia torna-se a matriz do sentido, sendo por meio dela que ocorrem as mudanças nos enunciados que ocorrem segundo as posições sustentadas por aqueles que enunciam um determinado discurso. (PÊCHEUX, 1990, p. 160). Ou seja, para Pêcheux, as formações dos discursos estão ligadas diretamente ao caráter ideológico presente em uma dada conjuntura. Assim, trata das chamadas Formações Ideológicas, compreendendo estas como:

¹³ Sobre estas diferenças Gregolim (2004, p.119) coloca que Foucault e Pêcheux não estão em oposição e sim em complementaridade, pois se trata de diferenças e não de contrariedade. Ainda segundo a autora, as diferenças entre os dois teóricos se estabelecem na forma como cada um se posiciona frente às propostas althusserianas.

“(...) as formações ideológicas comportam, necessariamente, como um de seus componentes, uma ou mais formações discursivas interligadas, que determinam aquilo que se pode e se deve dizer (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.) a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada” (PÊCHEUX, 1990, p. 102-103).

Assim, as Formações Discursivas se acham sempre inscritas numa Formação Ideológica. O discurso, por sua vez, é compreendido como um dos aspectos da materialidade ideológica, onde as formações ideológicas comportam uma ou várias formações discursivas interligadas. São estas formações ideológicas que determinam o que pode ou deve ser dito, em relação a uma prática discursiva e em relação às posições que o sujeito assume em seu discurso.

Essa orientação teórica defende a tese de que a linguagem possui uma relação com a exterioridade. Exterioridade, entendida não como algo fora da linguagem, mas como condições de produção do discurso que intervêm materialmente na textualidade, como interdiscurso, isto é, como uma memória do dizer que abrange o universo do que é dito.

Para Michel Pêcheux, o sujeito do discurso é interpelado pela ideologia e o inconsciente, não se constituindo a origem do elemento discursivo que enuncia, pois estes são determinados pela formação ideológica na qual o sujeito falante está inserido. Neste momento, segundo Pêcheux ocorre dois esquecimentos; o esquecimento número 1, que é aquele onde o sujeito se coloca como origem de tudo que enuncia. Esse esquecimento tem sua origem no inconsciente e na ideologia.

Através desse esquecimento, o autor acredita ser o criador único e absoluto de seus discursos. No esquecimento número 2, o sujeito privilegia algumas formas de enunciação e simplesmente apaga outras no momento em que seleciona o que deve enunciar, acreditando que todo interlocutor será capaz de captar suas intenções, bem como suas mensagens da mesma forma.

Para compreender como esse processo de esquecimento, “se situa em um mesmo movimento, ao mesmo tempo realizado e mascarado, e o papel que nele desempenha a linguagem, devemos renunciar à concepção de linguagem apenas como instrumento de comunicação. Mas esta linguagem é dotada de sentidos, ou melhor, ela imprime sentido ao que venha a ser dito, e no processo discursivo o emissor pode antecipar as representações do receptor. Dessa forma, não é possível falar em **um** discurso, mas em um “estado de processo discursivo” que necessita ser entendido

como resultando de processos discursivos sedimentados, institucionalizados. (PÊCHEUX, 1997, p. 84).

Neste sentido, o discurso não deve ser concebido como um texto, fechado em si mesmo, mas é preciso estabelecer suas relações com outros discursos. Esta compreensão conduz a impossibilidade de compreender o texto como uma sequência fechada sobre si mesma. Na realidade, é preciso relacioná-la “ao conjunto de discursos possíveis a partir de um estado definido das condições de produção” Pêcheux (1997, p. 79).

Orlandi (1996) argumenta que todo discurso nasce de outro discurso, o remetendo a outro. Isso demonstra que o discurso não se configura como algo “fechado em si mesmo e nem é de domínio exclusivo do locutor, aquilo que é dito significa em relação ao que não é, ao lugar social, em relação a outros discursos, etc.” (ORLANDI, 1997, p. 83). Esta autora coloca que a ilusão de ser a fonte do discurso se desfaz quando se nota que, uma sequência, para ter sentido, deve pertencer a uma Formação Discursiva proveniente de uma Formação Ideológica.

Dessa forma, é essencial analisar as condições de produção de um discurso, buscando compreender “os sujeitos e a situação”. Interrogando: quem é o produtor do discurso? Quando ocorre esta enunciação? Onde e por que este e não outro discurso? Estes questionamentos voltam o olhar para o exterior, atentam para a exterioridade que circunda o discurso posto. E, assim, acabam por incluir na análise o contexto sócio-histórico e ideológico.

Mas através da história, na qual os discursos são produzidos, se constrói o que Pêcheux chama de “memória discursiva” ou “interdiscurso”, que é tudo aquilo que já foi dito em outros discursos, sendo recuperado inconscientemente durante a produção. “O fato de que há um já-dito que sustenta a possibilidade mesma de todo dizer, é fundamental para se compreender o funcionamento do discurso, a sua relação com os sujeitos e com a ideologia” (ORLANDI, 2000, p. 32).

Assim, ao relacionar o linguístico com a história e o ideológico, percebemos que o discurso encontra-se na exterioridade, e a partir desta, o sujeito do discurso se posiciona. Da tríade história, discurso e ideologia, os sentidos (re)surgem, dotando as memórias de suas discursividades. Desvelando as posições de quem enuncia, a partir de uma dada conjuntura e das condições de possibilidades que ela carrega, um enunciado imerso em uma formação Discursiva e, por sua vez, Ideológica. É nesta tríade que buscarei situar a discussão em torno da identidade nacional nos livros

didáticos de Geografia, compreendendo os diferentes momentos históricos nos quais as Formações Discursivas em torno da identidade nacional foram (re)elaboradas a partir das posições “ideológicas” assumidas pelos sujeitos que a enunciaram.

1.2.3- Conceitos de Identidade Nacional, Nação e Nacionalismo:

Os conceitos nacionalismo, nação e identidade nacional foram e continuam sendo discutidos por inúmeros autores, a partir das mais diversas perspectivas, com diferentes finalidades. Todavia, determinados conceitos, apesar de apresentarem uma relação, possuem singularidades que devem ser consideradas. Assim, nação, nacionalismo e identidade nacional, apesar de se mostrarem semelhantes, guardam significativas diferenças.

O historiador Eric J. Hobsbawm¹⁴ (1989), estabelece algumas definições de nação e de nacionalismo, no intuito de demonstrar que a intenção de emprego destes conceitos são alterados com o tempo e o espaço. Segundo Hobsbawm o nacionalismo é na verdade construído, estabelecendo uma dependência com conjuntura e os fatores que o cercam. O autor ainda ressalta que as nações não podem ser compreendidas se não forem considerados fatores como: os desejos, os interesses, as esperanças e necessidades das pessoas comuns. E esta gama de apreensões não necessariamente está ligada a questões nacionais.

Hobsbawm, em concordância com Ernest Gellner¹⁵, adverte que nacionalismo significa “fundamentalmente um princípio que sustenta que a unidade política e nacional deve ser congruente” (1990, p. 18). Esta definição dialoga com Benedict Anderson, quando este autor define nação como “uma comunidade política imaginada – e imaginada como implicitamente soberana” (1989, p. 14).

Ernest Gellner coloca que as nações são construídas através da ação da elite que assume o Estado no século XIX. Trata-se de uma tentativa de amalgamar a unidade política e cultural. Para este autor, é a ação centralizada do Estado que possibilita uma homogeneização de uma identidade nacional, isto por meio da educação pública, além da implantação de um sistema de comunicação de massas capazes de unificar a língua, difundir certo padrão de uma cultura de elite, mitos históricos e “‘invenções históricas’ arbitrárias” (Gellner, 1993, p.89).

¹⁴

¹⁵

Segundo Admec (2014, p. 18) o nacionalismo possui diferentes perspectivas que passam a se complementar. O caráter político do nacionalismo é apontado, primordialmente, em conjunto com a ascensão do Estado-moderno, porém com diferentes buscas por autonomia, autodeterminação e soberania popular. A partir de um viés sociológico, encontramos sua função na transição de sociedades feudais para o capitalismo, além de sua crescente irrelevância num mundo globalizado, frente as “identidades líquidas”. Ainda segundo o autor, a partir de uma perspectiva antropológica, encontramos a busca de suas bases identitárias e relacionais primárias. E partindo de seu caráter econômico, temos a importância do estabelecimento de unidades nacionais para o desenvolvimento do mercado livre ou planejado. Por fim, do ponto de vista psicológico, “trabalha-se a necessidade ou não do pertencimento nacional à auto-realização do indivíduo”.

Assim, estes diferentes estudos sobre o nacionalismo abrangem diversas disciplinas e, dentro delas, uma miríade de possíveis interpretações. Fato que não garante que seu campo de estudos se torne mais claro e compreensível. Entretanto, é válido esclarecer que, não apenas as definições que dão vida aos conceitos, nos interessam, mas algo que nos incita a aprofundar estes conceitos, está no ressurgimento do “poder” contínuo do nacionalismo hoje.

Sobre esta questão, Anthony D. Smith em sua obra *Nationalism and modernism*¹⁶ interroga a capacidade de tantas pessoas ainda se mostrarem intimamente ligada às suas nações. E questiona: são nações e nacionalismos fenômenos recentes, ou podemos traçar suas raízes muito atrás na história? Se voltarmos o olhar para a atual conjuntura brasileira, para registrar, em específico, as eleições do final do ano de 2018, constataremos que ressoam vozes impondo um “*Brasil acima de tudo*,” como se este “todo” fosse grande o suficiente para agregar tantas diferenças. Mas justamente na força dos discursos que buscam se aparentar uníssomos, sua “força” se desvela tornando contínuos. São discursos que longe de se mostrarem lineares, possuem uma descontinuidade que agregam a estes a força de ressurgirem, potencializados pela memória, calçada na existência de um passado comum.

Ambrose (1995, p. 234) declara que as ideologias políticas vêm e vão de acordo com a conjuntura a qual se inserem, mas os nacionalismos permanecem tendo como

¹⁶ SMITH, Anthony D. *Nationalism and modernism: a critical survey of recent theories of nations and nationalism*. Londres: Routledge, 1998.

constituição a etnia, a religião, a língua, elementos culturais, entre outros, sendo estes aspectos sustentáculos da ideia de nação. Neste sentido o autor apresenta como o nacionalismo se sobressaiu diante dos embates ideológicos presentes que, embora nem sempre, alinhados com o racismo, a crença na superioridade de uma raça em particular sobre outra, permanece sendo enunciado.

Contudo, esta permanência nos conduz a refletir sobre o que Aijaz Ahmad¹⁷ coloca “que não acredita que haja uma ideologia específica à qual todos os nacionalismos estejam inevitavelmente articulados” (p.225). Para este autor, o conteúdo do nacionalismo está intrinsicamente ligado aos agentes sociais que se apoderam e utilizam seus poderes no processo de luta por hegemonia na política e na cultura. Desta forma, cada nacionalismo situa-se em conjunturas históricas que se mostram específicas, com projetos de classe também específicos. Segundo o autor, a maioria dos nacionalismos segue o caminho da exclusividade, da “purificação,” ou o majoritarismo, e não na diversidade cultural, no heterogêneo, no diferente, na inclusão. “É nessa outra direção, tão comum em nosso tempo, que o nacionalismo tende a se tornar um primo próximo do racismo” (p.222).

O ato de questionar a quem serve determinado discurso nacionalista, conduz a apreender frente a própria história do Brasil, quais discursos em torno da nação se impuseram e ainda hoje se impõem como um discurso unificador, mas que em sua raiz é calcado em extremas diferenças.

¹⁷ AHMAD, Aijaz. Linhagens do presente. São Paulo: Boitempo, 2002.

CAPÍTULO 2

POR ENTRE OS RETALHOS DAS PROVINCIAS SE TECE UMA NAÇÃO BRASILEIRA- os discursos sobre identidade nacional a partir do Instituto Histórico e geográfico Brasileiro- IHGB

CAPÍTULO III

POR ENTRE OS RETALHOS DAS PROVINCIAS SE TECE UMA NAÇÃO BRASILEIRA- os discursos sobre identidade nacional a partir do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro-IHGB

*“Os limites do Brasil se expressam na manutenção de sua identidade de
fronteira, na unidade territorial e linguística, na desigualdade social e
diversidade espacial, (...)”
Mas é o Brasil o mais legítimo filho de Tordesilhas”.*

Bertha Becker

A história do “*mais legítimo filho de Tordesilhas*” nos convida a imergir em questões que encontram respostas na singularidade no processo de formação do Brasil, visto que o território representou, ao longo da história, uma das bases e símbolo de sua identidade nacional. As circunstâncias, bem como as mudanças encontradas ao longo desse processo, acabaram por moldar seu povoamento, sua ocupação econômica e a ação do Estado. “Com efeito, pode-se afirmar que, no caso brasileiro, as histórias geopolítica e geoeconômica estiveram fortemente entrelaçadas, pautadas pela própria continentalidade e diversidade regional características do País.”

O registro na demarcação do território brasileiro no século XV, com o Tratado de Tordesilhas, lembrado ainda hoje nas disposições das principais capitais do país, refletia de forma clara a disputa pelos territórios ultramarinos. Constitui reflexo das fronteiras de acumulação do capitalismo europeu, por meio do desbravamento e conquista de novos espaços estabelecidos no processo de colonização da empresa mercantil, com a “inclusão da política do Estado e a consequente preocupação com a legitimação da posse sobre as terras descobertas” (BECKER, 1999, p.08).

Desde a implantação da Colônia portuguesa no Brasil, esta disposição de “fatiar” o território e os poderes dele advindos, se mostravam enquanto prerrogativas pautadas em privilégios distribuídos segundo critérios privados ao rei. A partir daí, dá-se início a

formação das elites agrárias que darão sustentação ao regime conservador, que tem na propriedade seu valor mais absoluto. (SODRÉ, 1962, p. 38).

Segundo Figueredo (2016, p.13) ao observar a configuração territorial dos estados, torna-se possível identificar como retomam as antigas capitanias hereditárias, cujas fronteiras foram limitadas através da extensão de terras concedidas na costa que se estendiam para o sertão, a depender da capacidade de exploração dos donatários. Assim, das províncias imperiais, futuros estados federados, “herdariam, desse modo, uma divisão territorial profundamente desigual, cabendo a algumas, grandes vastidões incultas”, enquanto a outras restariam “diminutas nesgas de terra”¹⁸. Resultado de um povoamento com base na dominação política do seu território, os estados brasileiros herdariam dos períodos colonial e imperial uma divisão político-administrativa extremamente desigual isto no que se refere a sua dimensão territorial, bem como seu aproveitamento econômico e grau de ocupação. Fator ainda hoje, marca a herança desta construção profundamente diferenciada do território brasileiro.

Desta forma, o imenso território mostrou-se, desde cedo, fonte para as bases não apenas de exploração, mas de dominação do Imperialismo. A aproximação entre velho e novo mundo serviu como aporte para o discurso universalizante que buscava agregar racionalidade através das explicações técnicas, com mapas, astrolábios etc. Uma “violência geográfica, onde por meio de todo o espaço mundo explorado e mapeado, foi por fim, submetido e controlado”¹⁹.

O Tratado de Tordesilhas estabeleceu a divisão do Brasil em capitanias hereditárias, sendo este o primeiro “recorte espacial,” porém outras divisões ocorreriam ao longo da história do Brasil. Em 1709, a Colônia foi organizada visando o controle maior do território, onde surgiram sete províncias, demarcadas a partir de consideráveis porções de terra estipuladas a partir dos benefícios que pudessem conceder a coroa portuguesa.

Vale ressaltar, que as restrições comerciais impostas pela metrópole, acabaram por dar conformidade na colônia a um ambiente hostil ao sistema colonial e receptivo às ideias revolucionárias. Os colonos rebelaram-se contra determinadas medidas impostas pela Coroa, prejudiciais aos seus interesses, tais como as restrições à livre circulação entre as províncias, o limite imposto à exportação de escravos, a

¹⁸ (DÓRIA apud FIGUEREDO, 2016, p.13).

¹⁹ SAID (...), P.384).

lentidão da justiça e os desmandos dos oficiais da Coroa. Aos poucos o sentimento de “diferença” entre os colonos que, em princípio se consideravam “portugueses no Brasil” passou a se desconstruir a medida em que os interesses da Metrópole se mostravam mais distantes de seus interesses. Com a Independência, em 1822, o território brasileiro foi novamente dividido, surgindo um número maior de províncias, com um desenho que já mostrava os contornos existentes hoje. No Nordeste, apenas Sergipe ainda não estava no mapa. As províncias de Mato Grosso e Goiás nasceram após o desmembramento da província de São Paulo. A província da Cisplatina ainda fazia parte da região Sul do país, sendo desmembrada em 1829, quando um movimento separatista obrigou o país a reconhecer a independência da região, que deu origem ao Uruguai²⁰.

Torna-se relevante destacar, que desde a vinda da família real para o Brasil uma questão central era a interligações de províncias como Minas Gerais, o Rio Grande de São Pedro, hoje Rio Grande do Sul, São Paulo e a cidade do Rio de Janeiro, visto que o abastecimento econômico para prover a corte movimentava uma rede de produtos internos. Estas províncias mostraram-se a favor da Independência, já que as relações monárquicas favoreceram o comércio entre estas províncias. Em contrapartida, ainda em 1817, a Revolução Pernambucana encontrava nas consequências da crise que abateu a região, provocada principalmente pela queda das exportações de açúcar, o aumento dos impostos dentre outras medidas, o motor propulsor para adesão de amplas camadas da sociedade como militares, artesãos, juizes, comerciantes e um grande número de sacerdotes.

Contudo inúmeros outros levantes ocorreriam no Brasil:

(...). Uma onda revolucionária varreu o Norte e o Nordeste entre 1837 e 1848 (Sabinada, balaiada, cabanada, Praieira), e entre 1835 e 1845 a Província do Rio grande do Sul enfrentou uma devastadora guerra civil(Farrapos). Todos esses movimentos revolucionários eram indicadores das resistências que o Governo Imperial tinha de superar para estabelecer sua hegemonia (COSTA, 1998, p.156).

Os conflitos tornaram-se uma ameaça à integridade do território brasileiro, sendo fortemente reprimidos. Porém, as revoltas foram utilizadas em inúmeras situações, onde sujeitos exasperados e ressentidos encontraram nos levantes um

²⁰ Vale ressaltar que outras divisões serão realizadas ao longo do período elencado para pesquisa, abordadas posteriormente

instrumento de pressão na sustentação de suas reivindicações, no ataque aos abusos das autoridades locais, bem como a rigidez administrativa de Portugal, além do descontentamento político. O fato foi que, aos poucos os “retalhos” das províncias compunham o território brasileiro. Território este, submetido e controlado, apropriado enquanto base para riqueza, mas alvo de disputas decorrentes do descontentamentos e das exacerbações propícias do jogo de interesses entre as províncias. Mas no desenrolar dos conflitos torna-se evidente o distanciamento de uma identidade nacional e o fortalecimento de um mosaico de identidades locais. Assim, eram mineiros, paulistas, baianos, pernambucanos, mas o reconhecimento enquanto “brasileiros” mantinha-se distante da compreensão do povo.

Este “localismo” mostrava-se um agravante frente a integridade do território, portanto, era necessário dar ao “recém-criado império brasileiro” as condições para assegurar a legitimação “como corpo político autônomo, garantindo sua soberania tanto interna quanto externamente; além de sobrepor aos localismos e regionalismos gestados ao longo de três séculos de colonização”²¹ evitando desta forma a fragmentação, como ocorreu com as antigas colônias hispânicas da América após as suas independências.

Para Mattos (2005, p. 10) forjar uma unidade era não só a condição para a delimitação das clivagens no território, como o pressuposto para o exercício de uma “expansão para dentro”, marco distintivo da formação do Império do Brasil. Mas a construção de uma identidade nacional constitui um longo processo, repleto de investidas que variam a depender dos contextos e conjunturas ocorridas no curso da história. As múltiplas configurações desta construção, que vão desde mudanças territoriais, com litígios, avanços de fronteiras ao sentimento de pertença a nação, a percepção da nacionalidade e exposição do orgulho nacional. Como destaca Lessa (2008) “a nação é acontecimento e o Estado Nacional, seu demiurgo”. No caso brasileiro, o interessante está no exame minucioso deste “acontecimento” não na busca de uma “essência nacional” ou de uma originalidade, já que a ação do Estado em condensar, explicitar e formatar a nacionalidade agregou investidas de construção desta identidade a partir de uma consonância discursiva que preservou um território

²¹ (JANKE, 2011, p.03).

continental, bem maior que o de fato ocupado, mas não assumiu o povo, priorizando a unidade e a integridade territorial²².

Dentre as investidas estava a necessidade de constituir uma história e geografia nacional capazes de reforçar o sentimento de pertencimento entre seus membros, considerado a base da edificação nacional.

Neste intuito foi criado, em 1838, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro-IHGB, um “marco para um início de sistematização do que seria a produção de um conhecimento no Império.”²³ Assim, o IHGB se encarregou de construir um discurso nacional, selecionando os aspectos que deveriam ser trazidos à memória, silenciados, quando não esquecidos, como no caso dos conflitos separatistas que ameaçavam a integridade do território, além dos episódios violentos os quais o Estado português se fez presente.

Discursos selecionados, produzidos pelos que tinham poder para enunciar o que seria a nação brasileira, sua natureza, seu povo e território. No entrelaçamento desses elementos: sociedade, território e natureza, onde a “extensão do território e a prodigalidade dos seus recursos constituiriam a base concreta a partir da qual dimensões simbólicas foram elaboradas (..) que permanecem como ícones que orientam os olhares para o país” (CASTRO, Op.Cit, p.02).

Um marco inicial na produção desse discurso ocorreu apenas em 1836, através do lançamento do primeiro número da revista Niterói; No periódico o seletivo grupo de sócios combinavam o fascínio pela cultura europeia, evidenciando o amor pelo Brasil, além do anseio de ser “útil à formação político identitária. Entretanto, não seria apenas a produção da Revista o meio de propagação do discurso nacional sustentado por esta instituição, inúmeras outras formas de materializar os ideais abraçados pelos Institutos Históricos e Geográficos espalhados pelo Brasil orquestrariam as mentes dos “esclarecidos”, nos mais diferentes espaços de sociabilidades.

Dentre estas produções encontra-se os materiais escolares, em especial os livros didáticos:

O IHGB constituiu-se em instituição pioneira e sólida que, contando com forte subvenção oficial e intervenção pessoal do próprio imperador nos seus 50 primeiros anos, nunca deixou de publicar sua revista. Enquanto instituição mais duradoura e nacional, **teve atuação decisiva nos**

²²(LESSA, Op.Cit p.243)

²³ (CASTRO, 2006, p.04).

Se considerarmos que, uma parcela dos que se dedicaram a produção de livros didáticos pertencia a uma classe senhorial, e seus livros, foram possivelmente destinados a este seleto grupo, devemos atentar para as possíveis relações de poder que estes autores estabeleciam em suas localidades, questionando se estas produções convergiam sobre determinadas circunstâncias encontradas no Império. Afinal o Brasil Império foi um dos períodos mais tensos na história do Brasil, marcado por conflitos com viés separatistas, além de questões polêmicas como a manutenção versus a abolição da escravidão dentre outras. O que foi enunciado em torno destas questões substancializavam o discurso que buscava formar a nação ou acentuavam as relações locais? Fosse a “pátria” ou o “seio natal” o conhecimento materializado nas páginas destas produções partilhava uma história comum que buscava a construção de uma “nação forte e coesa”, mesmo quando as singularidades das antigas províncias persistiam (e talvez ainda hoje persistam) em se mostrar mais significativas?

É preciso considerar que tais obras partiram de uma base material, onde o território descrito por meio de dados ainda imprecisos, encontravam nos materiais didáticos uma fonte para sua divulgação, dado a ler a “*mocidade brasileira*”, com representações que possivelmente auxiliaram na construção de um mosaico de identidades, muitas vezes não negociadas frente a diversidade brasileira. Diante das considerações expostas, discorreremos sobre as estratégias lançadas na construção de uma nação brasileira através da criação de estruturas como o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro- IHGB. Palco para discussões, embates e decisões sobre o projeto de nação a se constituir.

2.1- Coligir, metodizar, publicar ou arquivar -O IHGB na construção da identidade nacional e regional- um olhar a partir dos autores de livros didáticos.

“Art. 1º O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro tem por fim colligir, methodisar, publicar ou archivar os documentos necessarios para a história e geographia do imperio do Brasil; e assim tambem promover os conhecimentos destes dous ramos philologicos por meio do ensino público, logo que o seu cofre proporcione esta despesa.” “Extrato dos estatutos”, Revista do IHGB, Rio de Janeiro: 1: 18-19, 1839.

A tarefa de pensar a nação talvez tenha sido uma das mais árduas, quando não, a mais difícil dada àqueles que se dispuseram a pensar o Brasil no século XIX. Uma recente nação, com fortes relações coloniais, que exigia a construção de uma historiografia que imprimisse em corpos e mente uma “alma nacional”. Mas como construir, em meio à diversidade um sentimento uno, patriótico, nacional?

Sabemos que não foram poucas instituições engajadas na produção de uma identidade nacional no final do período regencial e ao longo do Segundo Reinado. Dentre estas poderíamos citar: Academia Imperial de Belas Artes, o Museu Nacional, o Arquivo Público do Império, as faculdades de direito e medicina e o Colégio Imperial Pedro II. Todas hábeis e eloquentes na construção de discursos que possibilitasse construir um tipo de memória oficial para a nação²⁴.

Assim, em 1838, a proposta para a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro foi apresentada ao Conselho Administrativo da Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional por duas figuras que estiveram presentes nas atividades do instituto, estes seriam: o marechal Raimundo José da Cunha Matos e o cônego Januário da Cunha Barbosa. Sem escapar aos moldes europeus, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB possuía juntamente com as demais instituições, uma questão clara: criar uma historiografia para recente nação através da produção de um saber oficial que pudesse, dentre outras incumbências, construir uma história nacional.

²⁴ RIBEIRO, Renilson Rosa. Destemido bandeirante à busca da mina de ouro da verdade”: Francisco Adolfo de Varnhagen, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e a invenção da idéia de Brasil Colônia no Brasil Império. Tese de Doutorado defendida na Universidade de Campinas-2009.

Desta forma, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, abrigava a “boa elite” da corte, onde os escolhidos e eleitos a partir de relações sociais estabelecidas, dentro do pequeno universo de letrados, compartilhavam do lócus privilegiado da produção historiográfica no Brasil²⁵. Configurando assim em um espaço diferencial, não sujeito à competição acadêmica, característica peculiar das universidades europeias, mas um espaço de referência da pesquisa literária e reconhecido como lugar estimulador da vida intelectual do país²⁶.

Dentre os participantes encontrava-se o imperador d. Pedro II, frequentador assíduo, incentivador e autor da maioria dos trabalhos daquela instituição.

(...) a partir de 1840 d. Pedro II passará a frequentar com assiduidade as reuniões na sede localizada no Paço Imperial. Dessa data em diante, o Instituto Histórico funcionará como uma espécie de porto seguro, um estabelecimento oficial para as experiências do jovem monarca, crescentemente empenhado em imprimir um “nítido caráter brasileiro” à nossa cultura.

(...) A participação do imperador não era, portanto, a partir dos anos 50, apenas financeira. Ao contrário, d. Pedro interessou-se pessoalmente pelo IHGB, tendo presidido um total de 506 sessões de dezembro de 1849 até 7 de novembro de 1889, só se ausentando em caso de viagem. Tal fato torna-se ainda mais relevante se comparado à pouca participação do monarca na Câmara: lá só aparecia no começo e no final do ano, para abrir e fechar os trabalhos. (SCHWARCZ, 1998.p.198;199).

Esta ativa participação contribuiu de forma relevante na inteiração minuciosa do monarca na vida intelectual do Império, além fazer do IHGB um lugar de predileção do imperador desde sua juventude. Schwarcz (Op. Cit., p.200) declara que o imperador lançava as bases para uma atuação que lhe daria a fama e a imagem do mecenas, do sábio imperador dos trópicos. Seguindo o exemplo passado de Luís XIV, o monarca formava a sua corte ao mesmo tempo em que elegia historiadores para cuidar da memória, pintores para guardar e enaltecer a nacionalidade, literatos para imprimir tipos que a simbolizassem. Uma verdadeira contribuição para a formação da “alma nacional”.

Desta forma, o processo de consolidação do Estado Nacional contava com o projeto de pensar a história brasileira de forma sistematizada empreendido a partir do IHGB, mas para sua materialização, tornava-se necessário traçar um perfil capaz de

²⁵ SCHWARCZ, Lilian. K. M. As Barbas do Imperador D. Pedro II, Um Monarca Nos Trópicos. São Paulo; Companhia das Letras, 1998. p.623.

²⁶ GUIMARÃES, Manoel Luis L. S. Nação e Civilização nos Trópicos: O Instituto Histórico Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma história nacional. Rio de Janeiro: 5 – 24. 1988.

garantir a nação uma identidade própria no conjunto mais amplo das "Nações", de acordo com os novos princípios organizadores da vida social do século XIX. A tarefa de pensar o Brasil partia da classe senhorial, eminentemente restrita aos brancos, trazendo na materialidade de suas produções a “forte marca excludente, carregada de imagens depreciativas do -outro-, cujo poder de reprodução e ação extrapola o momento histórico preciso de sua construção” (GUIMARAES, 1988, p.07).

A partir desta finalidade foi empreendido o projeto que buscava dar conta da “gênese da nação” inserida numa tradição de civilização e progresso, cujo retrato estaria pautado nos feitos de “uma civilização branca e europeia. Tarefa que exigia esforços imensos, devido à realidade social brasileira, muito diversa daquela que se tem como modelo.” (GUIMARAES, Op. Cit. p.06).

Enquanto a realeza era reverenciada por seus pares, que aclamavam a existência de uma pátria reconhecida por sua natureza exuberante ou pela a bravura e coragem dos que careciam de “civilidade”, a história da massa de expropriados era silenciada na medida em que ocorria a substituição da representação de uma antiga colônia, por uma recente nação.

Por entre silêncios e enunciações a história do Brasil foi traçada e a memória nacional passou a se constituir. Portanto, aqueles que assumiram este projeto, iniciaram de forma intensa a busca e coleta de documentos sobre o passado brasileiro em arquivos, bibliotecas e cartórios nas províncias e nos países estrangeiros – Portugal, Espanha e Holanda. Além disso, assumiram como compromisso a proposta de elaborar para o Brasil um passado único e coerente com as necessidades e projetos políticos do seu tempo.

Assim, o IHGB, orquestrava as ideias a partir de suas posições políticas, em consonância com os auspícios do imperador, fundando um arcabouço documental sobre o Brasil construindo os alicerces para a escrita da história e da geografia pátria dada a conhecer nos mais remotos lugares da extensa nação. Como já destacava o cônego Januário da Cunha Barbosa:

“Os literatos de todo o Brasil saberão, pela leitura de nossos estatutos, que os sócios deste Instituto não só meditam organizar um monumento de glória nacional, aproveitando muitos rasgos históricos que dispersos escapam a voragem dos tempos, mas ainda **pretendem abrir um curso de história e geografia do Brasil**, além dos princípios gerais, para que o conhecimento das coisas da pátria mais facilmente

chegue à inteligência de todos os brasileiros. **Este ramo de estudo, tão necessário a civilização dos povos, faltava aos nossos patrícios**". (BARBOSA, 1839, p.16 – grifo nosso).

É preciso lembrar que a necessidade de escrever a narrativa histórica e geográfica nacional era de suma importância, assumindo um caráter imperativo, frente ao risco iminente de desagregação do território nacional. Entretanto, não se pode esquecer que era preciso evidenciar as narrativas provinciais, fator que favoreceria o melhor conhecimento das diversas regiões, corroborando, ao menos em tese, com a unidade do país. Contudo, para os "inventores da história nacional", não apenas a coesão era suficiente, mas a manutenção de um modelo excludente de sociedade, legitimado a partir da narrativa construída por aqueles que detinham o poder de enunciar, os incumbidos de "inventar a nação."

Esta questão ganha uma considerável proporção quando olhada a partir de um viés de exclusão, que divide e limita não apenas o poder de se enunciar enquanto "povo brasileiro", mas enquanto uma cidadania jamais vivenciada pelos que sofreram desde cedo a exclusão não apenas de serem vistos, lidos e representados, mas atendidos, amparados e tomados como prioridade. Contudo, o termo invenção não significa dizer que a criação da nação foi constituída ao acaso, mas os autores recorriam a elementos colhidos a partir de uma realidade concreta. Era necessário, então, compor um grande relato da nacionalidade, que possuísse a capacidade para unir e integrar, inspirando e aspirando coesão dentro do todo da nação.

Em suma, inventava-se a nação, de acordo com intenções políticas bem definidas. Afinal, o passado composto pela história dos oitocentos não é o passado do todo; é o passado de um grupo – por excelência do colonizador português – e porque não dizer, até a memória desse grupo; o que implica em um recorte específico em tais representações.²⁷ Se partirmos da necessidade eminente de formação de uma "alma nacional", por meio da construção de um discurso capaz de forjar uma identidade coesa, uma, "brasileira," tomar determinadas produções deste seletivo grupo, nos possibilita conhecer de que forma os discursos acabaram por constituir estas representações sobre o país. Quais elementos, singularidades, preceitos foram materializadas em diferentes produções literárias, provenientes dos inúmeros Institutos espalhados pelo extenso território brasileiro?

²⁷ (KHALED JR. 2010, p.82)

Frente a este questionamento, uma das questões suscitadas volta atenção para uma das produções dos que integravam o seletivo grupo dos membros do IHGB: os livros didáticos. Como afirma Albuquerque (2017):

Como se sabe os Institutos Históricos e Geográficos brasileiros tiveram papel primordial na constituição da Geografia brasileira. No que diz respeito **a Geografia escolar eles também tiveram grande contribuições, tendo em vista que parte dos intelectuais e, entre eles os autores de livros didáticos de Geografia no país, ao longo do século XIX, compunham estas instituições.** Além disso, parte dos professores que também lecionavam Geografia seja no ensino primário ou secundário, por serem sócios, difundiam suas obras por meio de correspondências destinadas a estes institutos e a seus pares, o que torna tais institutos, a priori em guardadores de documentos que interessam diretamente a quem pesquisa sobre a história da disciplina escolar Geografia. (ALBUQUERQUE, 2017, p.03 grifo nosso).

Neste sentido, nos debruçamos sobre as produções didáticas realizadas por membros do IHGB atentando para forma como se construiu um passado consonante, a partir da intensa seleção do que poderia ou não ser reconhecido, divulgado e propagado como Brasil. O ensino secundário, no decorrer do período imperial, possuía como um de seus objetivos, a formação de representantes políticos, condição fundamental na manutenção de estruturas de poder social, consistindo em um privilégio da classe senhorial. Instituições como os Liceus provinciais, bem como o Colégio Pedro II acabavam por atrair uma camada da população bastante privilegiada, um número reduzido para o qual se destinava os melhores professores.

Estes profissionais estavam dispersos nas diversas instituições provinciais de ensino, Liceus, Colégio Pedro II, Escola Militar ou mesmo no ensino privado, visto ser considerável o número de instituições privadas de ensino no Brasil.²⁸ Contudo, alguns profissionais que partilhavam do espaço escolar, estavam presentes nos IHGB's dispersos no país. Vale destacar que alguns destes professores acabaram por se dedicar a produção de livros didáticos destinados ao ensino de história e geografia de suas províncias.

O fato de compartilhar estes espaços conduz à reflexões sobre o que estava posto em seus materiais didáticos. A forma como a mesma enunciação se moldava a partir do local de onde se emitia um determinado discurso, como as “ressonâncias

²⁸ (FARIA FILHO, 2000, p. 145).

ideológicas”²⁹ acabavam por se constituir, consolidando, possivelmente, um discurso sobre a nação, dado a ler a partir da materialidade dos livros didáticos. O que estava posto nesses materiais acabava por ganhar forma a medida em que os discursos “orquestravam” uma determinada representação do Brasil, definindo, selecionando e nomeando quem seria o “povo brasileiro”.

Estas “ressonâncias” buscavam estabelecer um diálogo com as diferentes realidades presentes no país, e assim construir um consenso. Desta forma, ao buscar definir um passado comum era preciso elencar, no rol dos acontecimentos quais seriam os heróis, os símbolos, as datas ou seja o “inventário da herança brasileira.” Era preciso estabelecer um patrimônio comum às diversas regiões de um país: quais elementos coadunariam as diferentes identidades, afinal qual seria o elemento que uniria fluminenses, pernambucanos, baianos, paulistas e gaúchos?

Este “inventário” poderia ou não existir, mas era preciso ressonar, criar aproximações entre as mais diferentes identidades, impedindo a temida fragmentação do território. Neste sentido, tornava-se necessário construir de forma coletiva, o vivo testemunho de um passado prestigioso e a representação eminente da coesão nacional, capaz de elaborar em uma mesma identidade nacional, um conjunto de elementos simbólicos e materiais (THIESSE, 1999, p. 13).

A partir deste intuito, o movimento de produção de uma história e uma geografia nacional perpassava por agregar as inúmeras realidades locais, dispersas nas mais longinquas porções do Brasil. As províncias, dispersas no imenso território, precisavam ser conhecidas, sua população precisava ser descrita, suas riquezas naturais relatadas. Mas este mosaico de realidades não podia ser descrito por qualquer um, era preciso traçar uma narrativa que encontrasse “legitimidade,” fato que viria pelas mãos do “seleto grupo de homens donos de um Estado de favor,” ligados por estreitas relações de favorecimento que garantiam a estes a manutenção do poder.

A natureza privada dos contratos públicos não era, à época do Imperio privilegio de uma região do país ou de certos partidos, ou mesmo de alguns grupos, era mais que isso, uma norma socialmente institucionalizada. A moeda em voga era o favor, pelo favor trocado tudo se conseguia, tudo se comparava e, conseqüentemente, estavam fora

²⁹ (...) na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (Bakhtin, 1990, p. 95).

do mercado político aqueles que não podiam oferecer em troca nenhuma quantia de favor. (SOUSA NETO, 2018, p.25).

Foi por meio desta “norma socialmente institucionalizada” que as narrativas sobre a nação surgiam nos livros escolares. Os agradecimentos nas notas iniciais dos livros, as menções honrosas recebidas pelos inúmeros IHGB’s dispersos no país, as congratulações e felicitações entre os “sócios beneméritos” esclareciam as relações estabelecidas em torno dos interesses comuns. Assim, a nação, feita por meio dos retalhos das províncias, foi decrita nos livros didáticos destinados ao ensino de Geografia. Vale lembrar que, o poder das classes senhoriais locais, mesmo diante de toda centralização estatal, possuía na tradição patrimonialista e clientelista as bases para a propagação não apenas de suas ações, mas de suas ideias. Escrever sobre seus “torrões natais” revelava-se como forma de contar a história deste seletivo grupo e de seus pares. Uma narrativa a partir do local que, a depender a força e domínio de poder deste grupo que a enunciava, era transformada em questões ou feitos nacionais.

Esta mobilidade de transpor fronteiras, locais, regionais e/ou nacionais se desenhavam nas alianças feitas entre os mais longínquos lugares do Brasil. Aos livros cabia propagar, “ressonar” determinados feitos como se fossem de todos, em nome da “nação brasileira,” mas que possuíam nas articulações locais as razões de sua existência. Os “retalhos provinciais” foram assim costurados, a partir de alianças estabelecidas através de interesses bastante demarcados, fossem por meio de investidas regionais, de cunho familiar ou de amizades. Era esta nação que os “homens de bem e compromissados com a nação” descreviam em suas obras didáticas, um discurso “científico” que possibilitou criar um território como algo dado, com narrativas que possibilitavam a estes intelectuais exercer o poder de enunciar uma identidade nacional dotada de forte distinção, com “raça,” religião, economia definida a partir de um território, base material sobre a qual ergueram sua riqueza e poder.

Frente a esta colocação, realizamos um breve levantamento no intuito de conhecer quem eram alguns autores, pertencentes ao seletivo grupo de sócios dos IHG’s que se dedicaram a escrita de livros didáticos de Geografia.

2.2- Entre a Nação, as Províncias e os Estados- o seletto grupo sócios dos Institutos Histórico e Geografico Brasileiro e suas produções didáticas:

A necessidade em construir uma narrativa histórica e geográfica para o Brasil encontrou nas produções literárias do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB, o aporte para sua propagação. Um país representado a partir do olhar dos que faziam parte da “boa sociedade imperial”, a parcela da população que detinha, em sua maioria, de posições privilegiadas, pertencentes a quadros públicos e privados.

Segundo Cláudia Regina Callari³⁰, a maioria dos fundadores do IHGB, além de desempenhar funções dentro do aparelho de Estado, integravam a geração ainda nascida em Portugal, transferida ao Brasil devido as mudanças geradas pelo período napoleônico. Socializado pela educação fornecida por Coimbra – refratária, portanto, aos ideais da Revolução Francesa. Este grupo seria dominante até o início dos anos 50, participando de forma ativa tanto no IHGB como na burocracia estatal, quando não substituído pela geração já formada no Brasil.

No geral, torna-se possível constatar que o perfil dos membros pertencentes as fileiras do IHGB foi composto por sujeitos oriundos da burocracia estatal, comprometidos com a ordem que representavam, mesmo frente ao fato do IHGB buscar construir uma visão de uma instituição político-cultural, distante dos debates políticos. A hegemonia estabelecida pelos membros do IHGB – que representavam também a classe pensante – era dupla, estendendo-se pelo Estado e pela sociedade civil, na qual possuíam ativa participação como clérigos, jornalistas e professores.

A escola, neste sentido, possui um papel fundamental enquanto “lócus” de produção, disseminação e assimilação destas “visões”. Os livros didáticos, por sua vez, surgem como fontes para esta apreensão, já que possibilitam perceber o que foi enunciado em um dado período da história da geografia escolar, considerados aqui enquanto “um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder.” (LE GOFF, 1996, p. 545).

Concentramos a análise aqui disposta em alguns autores, membros dos IHGB's e que se dedicaram a produção de obras destinadas ao ensino das províncias. Selecionamos estes sujeitos por considerar suas respectivas participações

³⁰ (CALLARI, 2001. p. 61)

fundamentais na compreensão de um discurso geográfico que buscou construir uma representação sobre a nação a partir de diferentes realidades. Outro motivo refere-se à busca por identificar quem eram estes sujeitos, suas formações, origens sociais, participações políticas dentre outros fatores.

. Neste percurso, alguns trabalhos nos ajudaram neste levantamento, dentre estes: Silva (2012) que retomando o período de 1814 a 1930, centralizou sua análise sobre o que denominou como “bibliografia didática de geografia”, a partir de uma perspectiva discursiva, levantando 276 títulos, perfazendo 510 edições identificadas. Outro trabalho relevante no levantamento de obras didáticas destinadas a geografia foi Maia (2014) que identificou cerca de 180 referências, com 139 títulos referentes a livros de Geografia, Chorografia, Atlas e dicionários de 1854 a 1889. Por fim, o trabalho de Angelo (2014) que realizou um trabalho detalhado, com recorte temporal 1870 a 1910, onde a autora identifica cerca de 134 obras, indicando a localização dos livros analisados. Somam-se a estes os trabalhos que datam de períodos anteriores como Colesanti (1984) e Lourenço (1996).

Para esta empreitada consultamos relatórios de províncias, atas de institutos como o IHGB, anais de encontros, correspondências, além de pesquisas realizadas sobre determinados autores em específico. Temos conhecimento que traçar um mapeamento que abranja os dilemas e impasses que muitos dos aqui lembrados possam ter vivenciado, torna-se impossível, principalmente por questões que fogem à nossa competência enquanto pesquisadora, pois não é desconhecida a forma como a memória é tratada em nosso país.

Entretanto, proponho suscitar questões, que nos conduzam a refletir sobre os (des)caminhos a que uma determinada obra esteve submetida. Rompendo com visões simplistas que consideram a adoção de um livro didático, isenta de trâmites como a influência política, os círculos de afinidades, dentre outras questões. Para análise inicial, realizamos um mapeamento com 36 autores, com produções didáticas que datam de final do século XIX e início do século XX³¹.

³¹ Convém ressaltar que foi possível catalogar obras didáticas destinadas ao ensino regional até 1936, fato que nos conduz a refletir não apenas sobre a extensão da produção didática dos sócios do IHGB, mas no discurso regional frente a década de 1930 reconhecida como o período marcado por um forte nacionalista.

QUADR 1:RELAÇÃO DOS AUTORES DE LIVROS DIDÁTICOS E MEMBROS DO IHGB E/OU DOS IHG's PROVINCIAIS/LOCAIS

DADOS DA OBRA					DADOS SOBRE OS AUTORES				
Livro	Data	Ed.	Editora	Local	Autor	Natural	Formação	Ocupação	Origem Sócioeconômica
Compendio de Geographia da provincia de Pernambuco.	188-	-	Mimeo.	Pernambuco.	1. PINHEIRO, Manoel Pereira de Moraes.	Pernambuco	-	Escritor	-
Geographia da provincia do Rio Grande do Sul : adaptada ás classes elementares e adornada com mappas coloridos.	1881		Editores Carlos Pinto & Comp	Porto Alegre	2. RIBEIRO, Hilário	Porto Alegre	medicina.	educador e escritor brasileiro.	Filho do professor José Ribeiro de Andrade e Silva
Corografia, ou abreviada historia geographica do imperio do Brasil,	1829	-	Typographia Imperial e Naciona	Rio de Janeiro	3. REBELLO, Domingos José Antonio	Bahia	-	Negociante- Diretor da companhia de seguros	-
Ensaio Corográfico sobre a Província do Pará.:	1839.	-	Typ. de Santos & Menor,	Belém	4. BAENA, Antônio Ladislau Monteiro	Lisboa,	-	militar, geógrafo e historiador Professor da Escola Militar	Filho de militar
Compêndio das Eras da Província do Pará.	1788	-	-	-					
Geografia: a descrição geográfica, topográfica, histórica e política da capitania das Minas Gerais	1783	-			5. ROCHA, José Joaquim da	São Miguel da Vila de Souza Portugal	Engenheiro militar português	militar português que serviu no Brasil na segunda metade do século XVIII. Durante sua estada em Minas Gerais, compôs vários mapas do território que	filho do capitão Luís da Rocha

Geografia Histórica da Capitania de Minas Gerais	1778-1780	-						compreendiam a Capitania de Minas Gerais.	
Memória Histórica da Capitania de Minas Gerais, veio à luz em	1788	-							
Elementos de Geographia para uso das escolas da instrução primaria da provincia do Rio de Janeiro	1840	-	Typographia Nietheroy,	Nitheroy:	6. SANTA GERTRUDES, José Policarpo de	Lisboa,	-	Monge beneditino Abade do Mosteiro do Rio de Janeiro.	-
Duas palavras sobre a provincia da Bahia	1845	1ª	Typografia de Galdino José Bezerra e Companhia	Salvador	7. SILVA, Alfredo Carlos Pessoa da	Bahia	Medicina	Médico	-
Compendio de chorographia universal, especial do Brazil e da provincia de Pernambuco, approved pelo conselho director da instrucção publica de Pernambuco.	1856	2ª	Typ. Universal de Eduardo & Henrique Laemmert	Rio de Janeiro	8. ALBUQUERQUE, Salvador Henrique de	Paraíba	-	Professor, major da guarda nacional, membro correspondente do instituto histórico e geográfico brasileiro	-

Geografia do Brasil – Corografia da Paraíba	186?	-	Edições Figueira Sampaio	Fortaleza	9. SAMPAIO, Figueira	-	-	-	-
Geographia da Provincia de S. Paulo, adaptada à lição das eschololas e offerecida à Assembleia Legislativa Provincia	1862	-	Typ. Imparcial de J. R. de A. Marques	São Paulo	10. MACHADO, Brasília	São Paulo	Direito Bacharel em ciências jurídicas e sociais	advogado, professor e político brasileiro. Presidente da província do Paraná, de 22 de agosto de 1884 a 21 de agosto] de 1885	filho do brigadeiro José Joaquim Machado de Oliveira.
. Compendio de Geographia da Provincia de São Pedro do Rio Grande do Sul.	1863	2ª	Typographia O Rio Grande,	Porto Alegre:	11. BERLINCK, Eudoro Brasileiro	Porto Alegre	-	professor, historiador e jornalista conservador brasileiro. Foi membro e um dos fundadores do Parthenon Litterario, em 1869	Filho do jornalista Bernardino Berlink
Ensaio estatístico da provincia do Ceará	1864	-	B. de Mattos	Fortaleza	12. BRASIL, Thomaz Pompeo de Sousa				
. Noções de Geographia e de Historia do Brazil para uso das escolas da instrucção primaria da província do Pará.:	1863	8. ed.	corr. e aum. [s. n.]	Pará	13. FREITAS, Joaquim Pedro Corrêa	Cametá-Pará	medicina	Deputado da Assembléia Legislativa da província Professor do Liceu	filho de comerciante
Quadro estatístico e geographico da provincia de S. Pedro do Rio Grande do Sul, organizado em virtude de ordem do Exm. Sr. Dr. Francisco	1868	-	[s. n.]	Porto Alegre	14. CAMARGO, Antonio Eleutherio de	Porto Alegre	Cursou a Escola Militar e a Escola Central, diplomando-se em engenharia.	Engenheiro, militar, jornalista e político brasileiro. Deputado provincial no Rio Grande do Sul em várias legislaturas, membro	-

Ignacio Marcondes Homem de Mello, presidente da provincial								do Partido Liberal, foi um dos autores do projeto que elevou a freguesia de Nossa Senhora da Soledade à categoria de vila, emancipando-a de Passo Fundo	
Notícia sobre a província de Matto Grosso seguida d'um roteiro da viagem da sua capital a' S. Paulo	1869	-	Typ. de Henrique Schroeder	São Paulo	15. MOUTINHO, Joaquim Ferreira	Porto Portugal	-	caxeiro	-
A Pequena Chorographia do município de Caruaru	1871.		Typografia Movida a Vapor Freitas e Azevedo.	Caruaru	16. PONTES, Gercino Malagueta 17. PINTO, 18. Henrique.	Caruaru	Engenheiro Escola de Engenharia de Recife	Secretário de Viação e Obras Públicas de Pernambuco	Seu pai foi destacado líder político em Pernambuco e senador estadual durante a República Velha.
						-	-	-	-
Compendio de geographia da Provincia do Paraná : adaptado ao ensino da mocidade brasileira e acompanhado de cento e trinta notas instructivas	1871	-	Eduardo & Henrique Laemmert,	Rio de Janeiro :	19. ALMEIDA SA, E Luiz de.França	Rio de Janeiro	curso de agrimensor	foi promotor público. Instalado nesta última Província, exerceu vários outros cargos públicos em Curitiba: professor na escola pública, secretário da Instrução, promotor da Capital, curador-geral dos Orfãos e solicitador.	Filho de José de França Amorim e Sá e Lourença de Almeida França.

A Provincia da Bahia : apontamentos / por Manoel Jesuino Ferreira	1873	-	Typ. Nacional	Rio de Janeiro	20. FERREIRA, Manoel Jesuino	Salvador, BA	Direito	Advogado, poeta, teatrólogo, jornalista, oficial da Secretaria da Justiça no Rio de Janeiro e membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro.	-
Memoria statistica da provincia do Espirito Santo escrita no anno de 1828	1878	-	Arquivo Público	Vitória	21. VASCONCELL OS, Ignacio Accioli de	Marechal Deodoro	Direito Universidade de Coimbra	Ouvidor da Comarca da Capitania do Espirito santo, após a Independencia tornou- se president da provincial capixaba de 24.02.1824 a 21.10.1829.	Pai possuía terras em Alagoas, Minas Gerais e Rio de Janeiro.
Tratado de geografia descriptiva espacial da provincia de Minas Geraes	1879	-	G. C. Dupin : Typ. do Pharol	Juiz de Fora	22. SILVA, José Joaquim da	-	-	-	-
Geographia Physica e Politica da Provincia da Bahia	1882	1ª	Bahia I mprensa Econômi ca	Salvador	23. CARIGE, Eduardo	Salvador	medicina Faculdade de Medicina da Bahia	Sociedade Libertadora Bahiana foi a principal agremiação abolicionista baiana na década de 1880. Redator do Gazeta da Tarde,	Filho de pai homônimo, agricultor em Nazaré, cidade localizada no Recôncavo.
"Geographia das províncias do Brazil"	1885	2ª	Livraria Nicolau Alves	Rio de Janeiro	24. PINTO, Alfredo Moreira	Rio de Janeiro	Bacharel em letras pelo collegio de Pedro II	Professor de geographia e historia do curso preparatorio, annexo á escola militar.	
. Chorographia da provincia do Ceará.	1888	-	Imprensa Nacional	Rio de Janeiro	25. CAVALCANTI, José Pompeu de A				

. Geographia especial do Pará. Aprovada para uso das escolas primarias.	1894	-	Typographia e Encadernação da V. Travessa	Pará	26. CUNHA, Raimundo Ciriaco Alves da	Pará		Professor, funcionário público, militar, membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e membro do Instituto Geográfico Histórico da Bahia.	filho do major Raimundo Alves da Cunha
Breve Noticia sobre o Estado da Bahia (Sua Geographia Physica e Politica, Riquezas Naturaes, Leis ranciais, Esboço Histórico, etc)	1894	1ª	Typographia e Encadernação do Diário da Bahia	Bahia	27. BENJAMIN, José Botelho	Lençóis BA	Bacharel em Ciências Sociais e Jurídicas pela Faculdade de Direito do Recife, turma de 1879	Seguiu a carreira da magistratura. Em 1881 exercia o cargo de Promotor na Comarca de Lavras Diamantinas. Em 1895 exercia o cargo de Juiz de Direito da Comarca de Valença.	Filho do proprietário de terras Isaac Benjamin
. Lições de Geographia do Ceará.	1894	-		Fortaleza	28. FILHO BRAZIL, Thomaz Pompeu de Souza				
. Geographia do estado de Minas Geraes seguida de noções de historia do mesmo estado.:	1895	-	Francisco Alves,	Rio de Janeiro	29. ARAUJO, Francisco Lentz	São Gonçalo do Sapucaí RJ	Formou-se como professor na Escola Normal de Campanha. Em 1894 concluiu o curso de Agrimensura na Escola Anexa à Escola Normal.	Em 14 de outubro de 1901, por decreto, designaram-no para a cadeira de Pedagogia. Exerceu o magistério na Escola Normal até a época da extinção da mesma, em 1904. Em 1929, quando esta foi reestabelecida voltou a integrar seu corpo docente. Nomeado pelo governo de Minas Gerais foi, por muitos anos, Inspetor de Ensino. Exerceu o cargo de inspetor técnico do Colégio de Sion. Trabalhou, também, como professor particular,	Filho de Ernesto Lentz, cidadão francês, natural de Strasburgo, na Alsácia Lorena. Ernesto participou da Guerra da Criméia (1835 a 1856) como Capitão de Fragata da Marinha Francesa, sendo ferido por um golpe de lança, nas costelas, na batalha de Sebastopol.

								preparando alunos para escolas superiores. Em Santa Rita do Sapucaí foi professor e diretor da Escola Normal, cargos estes exercidos também no Ginásio de Pouso Alto. E ainda foi fundador e professor do Colégio de Cristina.	
Quadro chorographico de Sergipe	1898	-	H. Garnier	Rio de Janeiro	30. FREIRE, Laudelino	Lagarto, SE	Foi aluno da Escola Militar do Rio de Janeiro, tendo interrompido o curso por doença. Formou-se em Direito em 1902.	Além de advogar, exerceu cargos públicos, o magistério e o jornalismo, colaborando na imprensa também, sob os pseudônimos Lof e Wulf.	Filho do medico Felisbello Firmo de Oliveira,
								Depois de cumprir três mandatos como Deputado Estadual na Assembleia Legislativa de Sergipe,	
Geographia do Estado do Rio Grande do Sul	1898.	-	.Liv. Franco & Irmão,	Porto Alegre	31. MARTINS, Henrique Augusto Eduardo	Porto Alegre RS	Doutor em Ciências Físicas e Matemáticas.	Professor e autor de livros didáticos brasileiro Iniciou na carreira militar em 1869, tendo servido na Artilharia. Em 1896 era tenente-coronel da Engenharia.	

								Foi professor na Escola Militar em Porto Alegre	
Fragmentos para a Chorographia do Maranhão,	1901	-	Typ. A. P. Ramos d'Almeida & Cia	Maranhão	32. FERREIRA, Justo Jansen.	Caxias RS	Formou-se em Medicina no Rio de Janeiro.	Atuou como professor de Geografia do Brasil no Liceu Maranhense; e de Física, Química e Mineralogia na Escola Normal do Maranhão Foi sócio fundador efetivo da Academia Maranhense de Letras e correspondente do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, do Instituto do Ceará, da Sociedade Astronômica de Paris, da Sociedade de Geografia de Lisboa, da Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro, da Sociedade de Medicina e Cirurgia do Rio de Janeiro e da Sociedade de Medicina do Paraná.	-
Geografia Médica e Climatologia do Estado do Maranhão	1910	-							
Contribuição para a História e Geografia do Estado do Maranhão	1913	-							

Geographia Especial do Ceará	1902	4ª	Typ. Econômica	Fortaleza	33. SOBREIRA, João Gonçalves Dias	Missão Velha, CE	Começou seus estudos secundários em 1866. Entrou para o Seminário Episcopal de Fortaleza em 1870, mas tendo concluído os estudos de preparatórios e não querendo ordenar-se deixou o Seminário ao começar o curso theológico.	Telegraphista Professor	Filho do comerciante Joaquim Gonçalves Sobreira
Chorographia do Distrito Federal (cidade do Rio de Janeiro)..	1907	-	B. de Aguila,	Rio de Janeiro:	34. SANTOS, Francisco Agenor de Noronha.		Escola Militar	foi nomeado praticante da Diretoria Geral de Fazenda Municipal, ingressando assim no funcionalismo municipal.	Francisco Eulálio Pereira dos Santos, comerciante e guarda-livros
Noções de Geographia do Rio Grande do Sul, Brasil e globo terrestre.	1911.	-	Officinas Graphicas da Escola de Engenharia,	Porto Alegre:	35. LIMA, Afonso Guerreiro	Porto Alegre RS	-	professor, autor didático e pesquisador, desempenhou durante vários anos a função comissionada de Diretor da Instrução Pública e foi professor da Escola Normal de Porto Alegre	-
Chorographia do Distrito Federal (cidade do Rio de Janeiro)	1913	3ª	Benjamim de Aguila	Rio de Janeiro	36. SANTOS, Noronha (Francisco Agenor de Noronha Santos)	Rio de Janeiro	Escola Militar	Galardoado com o posto de tenente honorário do Exército, recompensa pelo serviço prestado à Pátria.	Filho de Isabel Augusta de Noronha Santos e de Francisco Eulálio Pereira dos Santos, comerciante e guarda-livros.

Ao observar os dados presentes na tabela, torna-se possível identificar que a origem de inúmeros autores é marcada por condições de possibilidades que permitiram a maioria deles estabelecer “estreitas ligações com o poder institucional responsável pela política educacional do Estado.”

O “lugar” de sua produção situava-se junto ao poder e realizava-se para consolidar o poder instituído por intermédio dos colégios destinados à formação das elites, dialogando com intelectuais e políticos responsáveis pela política educacional. O mesmo ocorreu com alguns dos autores das províncias que estavam ligados a institutos congêneres (BITTENCOURT, 2004a, p. 481).

Desta forma, concordamos com o levantamento realizado por Angelo (2014) e Maia (2014, p.84)³² quando advogam que a composição dos autores, se mostrava diversificada, sendo possível encontrar de médicos, advogados, engenheiros a políticos e militares de alta patente, além dos que estavam ligados diretamente a escola como professores, diretores da instrução pública nas províncias.

Muitos se dedicaram a outras instâncias de comunicação como a imprensa. Fato comprovado por José Murilo de Carvalho (2003) quando coloca que no Império, a imprensa surgiu como um fórum alternativo, marcado por uma maior liberdade, porém não “constituía poder independente do governo e da organização partidária”. Os jornais se constituíram também enquanto espaços de divulgação para a divulgação, discussão de inúmeras obras.

Bittencourt (2004, p.12) classifica a primeira geração de autores de 1820 a 1880 preocupados com o ensino das primeiras letras. Neste grupo, encontramos alguns autores de livros didáticos pertencentes à elite intelectual, com destaque

³² Maia (2015, p.84) realiza um excelente levantamento sobre os autores de livros didáticos no período de 1854 a 1889. o autor estipulou quanto a autoria de livros didáticos em quatro grupos. Sendo o primeiro grupo, os que estavam ligados diretamente ao ensino: professores, diretores, fundadores de escola. Em outro grupo o autor relaciona os profissionais liberais de formação acadêmica. Neste grupo estão: advogados, médicos e engenheiros. No terceiro grupo encontram-se: políticos e militares, entre estes: deputados, senadores e os que o autor denominou: militares de alta patente. Em um último grupo o autor situa os sócios, membros Títulos dos manuais Geographia do Brasil ou Império Províncias Chorographia Geographia Universal Geographia e História, bem como os correspondentes do IHGB e sociedades geográficas internacionais.

para figuras que alçaram posições de destaque na sociedade da época, como: diretores de instrução das províncias, posteriormente chefes de ministérios, diretores de instituições governamentais etc. Consonante com outras pesquisas e frente aos dados obtidos pela análise dos autores, podemos destacar que boa parte dos indivíduos analisados no período eram professores de instituições como Liceus, Colégios Militares e o Colégio Pedro II.

Em termos de formação, um número maior de autores formados em direito, sendo possível encontrar além de advogados, engenheiros, matemáticos, médicos, padres etc. Além de outras ocupações concomitantes à docência como políticos, jornalistas, militares etc. A maioria de gênero masculino, com a presença de autoras: Luiza Cândida de Oliveira Lopes, diretora do Colégio Santa Luzia, situada no Rio de Janeiro, destinado ao ensino feminino. Quanto a filiação encontramos em destaque o Instituto Histórico e Geográfico – IHGB, as Sociedades Geográficas no Brasil e no exterior. Alguns autores, em sua maioria militares, receberam comendas do imperador Pedro II, tais como: a Ordem das Rosas e de Cristo. Estas comendas eram distribuídas por reis e imperadores, no caso do Brasil, foram distribuídas principalmente por Pedro II devido à participação na Guerra contra Paraguai.

Um grupo de letrados, uma classe de intelectuais que possuía não apenas a preocupação em “ordenar o mundo das ideias”, mas agir sobre este de forma incisiva, na busca constante pela manutenção de seu “*status quo*”. Carvalho (Op. Cit. p.65) coloca que o poderoso elemento de unificação do discurso ideológico do seletivo grupo pertencente a classe senhorial imperial foi a educação superior. Um fator de distinção que foi primordial na ocupação dos primeiros cargos públicos no Brasil, sobretudo na magistratura e no Exército. Sob a mesma perspectiva, Gasparello (2011, p.247), coloca que a longa duração do Império comportou uma mudança na composição da elite intelectual, política e burocrática.

Até 1850 se a maioria dos membros da classe senhorial foi educada em Coimbra, na segunda metade do século houve uma nacionalização nessa formação, com a criação dos cursos superiores no Império. Desse aspecto resultou a formação de duas gerações distintas de intelectuais e políticos: uma formada em Portugal (Coimbra), que predominou na fase de consolidação política do sistema imperial, e outra formada no Brasil (Olinda, e depois Recife). Válido

destacar que em ambas as situações o Brasil continuava a olhar para Europa como “espelho.” Após 1850, houve uma substituição pela geração brasileira e uma mudança na natureza dos problemas políticos que passaram a desafiar os pertencentes a elite.

Villela (2002, p.08) ao trabalhar autores de livros didáticos no Rio de Janeiro coloca que no decorrer da segunda metade do século XIX e início do século XX é possível encontrar a existência de um grupo com atividades diversificadas, mas próprias dos pertencentes ao chamado “mar de letrados”. Eram estes: escritores, críticos, historiadores, jornalistas, bibliotecários, professores que possuíam segundo a autora, uma certa independência na realização das suas atividades, bem como a liberdade na expressão de suas posições intelectuais e políticas, como letrados e homens de saber.

Durante o final do século XIX e nos primeiros anos do século XX nota-se uma forte produção de livros didáticos dedicados aos estudos locais, as províncias primeiramente, e posteriormente os estados. Algumas destas obras foram escritas por professores. Afinal, a escola, ainda seleta e elitista, possuía a missão de formar os herdeiros dos que detinham o poder em uma sociedade fortemente marcada pelas diferenças sociais, tendo como um dos pilares de sustentação o regime escravista.

Ser “brasileiro” nesta conjuntura significava não apenas pertencer a este restrito grupo, mas ter cor branca, sobrenome e status, além das condições de possibilidade de ter seus discursos enunciados e, em boa medida, tomados como aporte para discussão. Neste sentido, a partir da escola, os discursos em torno da nação, da pátria, ganhavam foro de verdade, um saber quase inquestionável. Os materiais dados a ler pela escola, expressavam claramente os ideais nacionalistas vigentes.

Entre estes materiais, os livros didáticos, objetos de disputas, que precisam ser vistos não apenas como campo cultural, mas como uma mercadoria submetida a todos os trâmites comerciais e simbólicos que a ela possam ser agregados. Os autores que se dedicaram a escrita dessas obras eram possivelmente movidos, dentre inúmeros motivos, pelo capital simbólico que esta produção agregava. Apesar dos relatos encontrados em vários documentos que deixavam claro que a motivação em produzir um compêndio, um manual ou um

livro didático era decorrente da carência de materiais para ministração de suas aulas. Fato que possivelmente reforça o caráter nacional das produções didáticas de geografia nesse período. Contrariando pesquisas que colocam a forte presença de obras internacionais no país³³.

Acreditamos que estas produções locais reforçam a força identitária local, concordando com Albuquerque (2008), Maia (2014), Silva (2012) que declaram a relevância dessas produções na compreensão da realidade brasileira, principalmente na sua relação com o ensino da Geografia

Vale destacar que a participação desses sujeitos em instâncias como a escola, acabava por agregar discursos oriundos de outras instâncias de poder, como o IHGB. Assim, as discussões traçadas neste espaço possivelmente reverberavam no que era dito, concedido e dado a ler nos bancos escolares. Se partirmos das estratégias assumidas pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro- IHGB, em “construir” uma narrativa nacional, a escola assumiria o papel fundamental na propagação das ideias e concepções sobre a nação.

Neste ínterim, a Geografia surge como um conhecimento fundamental no atendimento de duas necessidades da época: o conhecimento do território brasileiro e a formação de uma identidade nacional. Um conhecimento que atraiu inúmeros sujeitos, nos mais diversos ramos de atuação. É preciso lembrar que a Geografia cumpriu dois requisitos fundamentais: formação de professores que reproduziriam os discursos por este saber enunciado, desenvolvendo assim, um corpo teórico doutrinário que “fundamentaria sua legitimidade como saber científico e socialmente válido”. (ESCOLAR, 1996, p.49).

Torna-se necessário conhecer quais discursos estavam presentes nas produções locais de autores que compartilhavam as ideias oriundas do IHGB, neste intuito, discutiremos de que forma a identidade nacional surgia em algumas das obras dos autores aqui elencados, buscando compreender os discursos em torno de uma identidade nacional.

³³ Tese amplamente divulgada e aceita, na história do livro didático, segundo a qual a nacionalização do livro didático ocorreria concretamente no final do século XIX, no contexto em que se esboçava um sistema de educação pública, conforme Lajolo; Zilberman (1996), Hallewell (2005), Bittencourt (2008), Razzini (2010).

2.3- A construção de identidades através dos livros didáticos de “Geographia e Chorographia” das Províncias.

Os termos nação e nacionalismo são categorias que surgiram na segunda metade do século XIX, apesar do sentindo que atribuímos hoje ter surgido no contexto da Revolução Francesa. É preciso considerar a nação como uma categoria histórica, dotada de sentidos que emanam de peculiaridades que não podem dissociar do contexto as quais foram forjadas. No Brasil, a necessidade de construir uma nação, por conseguinte, uma relação forte de pertencimento com o país, conduz a compreensão de uma representação legitimadora do nacionalismo a partir do mundo “periférico.” A geografia enquanto “materialidade” e “discurso” na relação entre o domínio territorial do Estado, com os recortes espaciais estabelecidos por meio de suas jurisdições e a identidade apropriada pela população a partir de uma relação local nutrida culturalmente.

Contudo, a relação território e identidade revela-se em um movimento continuo e sincrônico, orquestrado na construção do Estado-nação, onde a identidade passa a ser construída territorialmente, mais do que culturalmente dada. Entretanto, ao final do século XIX ainda não era possível falar em um sentimento nacional com relação ao Brasil. Na realidade, os chamados “brasileiros” ainda eram para alguns fidalgos os “portugueses da América”. A percepção dessa nacionalidade esteve restrita, por um período considerável, as camadas privilegiadas da sociedade, pois “escravos, as camadas pobres da população livre do interior, não sabiam muito bem o que seria isto de ser brasileiro, como o camponês bretão tampouco entendia o que era ser francês, ou o galego, o que era ser espanhol” (MELLO, 2002, p, 18).

A educação surgirá como uma forte necessidade, visto que era preciso dar condições ao povo de absorver ideais nacionalistas, com seus heróis, hinos, bandeiras e todos os artifícios que possibilitassem a construção do nacionalismo. A escola assumirá um papel relevante na busca de introduzir concepções, condutas e comportamentos ligados diretamente ao nacionalismo.

Neste sentido, os livros didáticos consistiam importantes instrumentos pedagógicos do Estado, já que possibilitavam – além do conhecimento de sua língua, costumes, história – disseminar valores, tais como: o amor à pátria, a veneração a símbolos dentre outros, a partir de uma narrativa geral e particular. No desenvolvimento destas narrativas identidades eram construídas, quando não eram consolidadas, através de discursos enunciados a partir de relatos que ora desvelavam a força do localismo, ora pontuavam as características do extenso território brasileiro.

Assim, por um considerável período, a forma pela qual o Brasil foi tratado nos livros didáticos acabou por “pedagogizar” o olhar na construção de uma identidade pela localização espacial, estabelecendo laços profundos do indivíduo com as fronteiras estipuladas no território pelo Estado, uma “visão eficaz dada a partir da exata correspondência entre as escalas de dominação estatal e a auto identificação dos sujeitos” (MORAES, 1991, p. 167).

Partindo da participação de alguns membros do IHGB na escola, bem como a produção de obras didáticas realizadas por alguns destes, questionamos: se os intensos levantes que ameaçavam a integração do território brasileiro, sendo um dos grandes propósitos deste período desenvolver um sentimento patriótico, capaz de unificar sentimentos a partir de um território comum, até que ponto as produções didáticas destinadas ao ensino das províncias não acentuavam os sentimentos localistas dificultando a formação de um sentimento nacional? Qual nação era enunciada através desses materiais? O que era dado a ler e o que possivelmente era suprimido? E afinal, o que significava ser brasileiro a partir da materialidade dessas obras?

Sem a pretensão de obter todas as respostas para estes questionamentos, mas no intuito de pensar na construção de uma narrativa, geográfica e histórica sobre o Brasil, refletimos sobre como a identidade nacional foi “negociada” frente as identidades locais. O que era evidenciado ao narrar seus “torrões natais”? Convém esclarecer que não pretende-se contrapor uma identidade nacional e regional, mas identificar de que forma o discurso direcionado por uma parcela privilegiada presente nas províncias acabou por enunciar a si própria e ao outro, sem contudo deixar de mobilizar o discurso agregador da nação. Ou seja, como ao enunciar cearenses, baianos, paulistas um conjunto de

fatores distintivos acabou por constituir o então “brasileiro”? Ou ainda como o livro didáticos ao tratar de diferentes províncias as inseria no discurso do Brasil?

É válido destacar que já nas primeiras edições da Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, em 1839³⁴, na seção: *Lembrança — Do que devem procurar nas províncias os sócios do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, para remeterem à sociedade central do Rio de Janeiro*, os sócios já eram conduzidos sobre o que tratar ao narrar fatos das províncias:

PARTE HISTÓRIA

1º-Notícias biográficos impressas ou manuscritos dos brasileiros distintos por suas letras, virtudes, armas, serviços, relevantes ou por qualquer outra qualidade notável, desde o descobrimento do Brasil até hoje, com explicação de seus nomes naturalidade, tempo em que viveram, e o motivo de sua celebridade.

2º Cópias autênticas de documentos interessantíssimos à nossa história assim antiga como moderna: o extrato de notícias extrahidas das secretarias, archivos e cartórios tanto civis como eclesiásticos.

3º Notícias sobre costumes de índios, sua catequeses, civilização, aumento ou diminuição; seu número presumível, sua indústria ou vantagens que deles só possam tirar.

4º Descrições do comercio interno e externo das províncias, sua indústria e literatura, de seus principaes produtos e variedades, de seus rios, montanhas, campos e portos, de sua navegação e caminhos principais, da fundação, prosperidade ou decadência das suas cidades, villas ou arraiaes, da sua população ou divisão por classes.

5º Notícias de fatos extraordinários que ali tenham acontecido, de fenômenos meteoros e outros effeitos naturaes, que merecem menção histórica com explicação do tempo que aconteceram, das épocas em que se renovam e de suas causas presumíveis.

6º Notícias sobre seus mineraes, animaes, aves e peixes, acompanhadas se for possível de suas nomenclaturas scientificas. Assim também de suas maneiras de construção, plantas particulares da província, frutos mais preciosos, balsamos e óleos, e do seu emprego na medicina.

PARTE GEOGRAPHICA

7º Noticia circunstanciada da extensão da província, de sua confrontação com outras, de sua divisão em comarcas, da direcção de seus rios, montanhas da qualidade de seus terrenos, e de seus arvoredos, da sua mineração, agricultura e pescaria, e tudo enfim que possa servir a história geographica do paiz e com a possível exactidão e clareza.

³⁴ Sobre o assunto ver: Revista do IHGB, Tomo I, n. 2, 2o trim. de 1839, p. 109.

Diante das informações torna-se perceptível o interesse detalhado desde os limites, os recursos minerais disponíveis, as características dos indígenas dentre outras informações que buscavam deixar claro ao seletivo grupo do IHGB presente na corte aspectos relevantes das províncias do Brasil. O conhecimento sobre o território sempre se constituiu em um aparato de dominação do Estado, assim, a compilação de dados remotos em muito valeria no conhecimento do país.

Quanto as produções didáticas interessa-nos conhecer se estas “orientações” foram tomadas como aporte nos livros didáticos das províncias, atentando para o que nessas narrativas era priorizado. Como era narrado uma população branca em um país que possuía como base um modelo escravista? Como desconstruir a figura dos “selvagens” atribuída as imensas massas indígenas habitantes desde os primórdios do processo de colonização?

Se questionarmos quando deste passado ainda resiste, qual a permanência do passado, reconheceremos que muitas das produções didáticas construíram uma representação de Brasil e por conseguinte de seu povo, assertiva, determinista quando não excludente. Se partirmos que a origem dessas narrativas foi direcionada a ser tratada a partir do olhar de um seletivo grupo que detinha as instâncias de poder em sociedade, poderemos concluir quem foi considerado “brasileiro”.

Assim, a escola, espaço destinado a uma ínfima parcela composta por “uma elite ciosa de sua condição europeia, branca, ilustrada, habituada a vestir-se no calor tropical como se estivesse no mais rigoroso inverno e a estudar muito mais os alpes franceses do que o solo brasileiro” (SOUSA NETO, 2018, p.69). Um país “afrancesado” onde o “*Liberté, Egalité, Fraternité*” era condição restrita aos que não apenas possuíam condições de preencher os bancos escolares, mas também de poder enunciar-se como “brasileiro”.

Entretanto, não apenas o discurso geográfico serviu de aporte para esta visão, mas outro exemplo são os estudos corográficos, bem como as discussões em torno de conceitos como a cosmografia e a corologia. Estes conhecimentos assumiram um papel relevante na elaboração de uma narrativa sobre o espaço, estabelecendo diálogo com outras ciências, o que constituiu princípios elementares para o estudo da geografia

Sabe-se que o conhecimento geográfico antecede sua sistematização como disciplina. Viajantes, estudiosos, exploradores buscaram por meio da observação descrever a superfície terrestre e assim analisar a realidade. Essas descrições eram chamadas corografias.

O termo *corografia* foi amplamente utilizado nos séculos XVII e XVIII por Bernard Varenius, um dos principais responsáveis por sua divulgação. (LEAL, Op. cit. p. 20). Quanto ao estudo da cosmografia, este estabelecia um diálogo com ciências como a matemática e a geometria. Já a *cosmografia* foi utilizado pelo cientista grego Ptolomeu para designar os estudos sobre o formato da Terra, sua posição em relação aos outros astros, corpos celestes, o cálculo das latitudes e longitudes e definições das coordenadas geográficas. Influenciou ainda o desenvolvimento da Cartografia, o que possibilitou o embasamento teórico na consolidação da linguagem matemática como corpo científico. Quanto ao conceito de *corologia*, foi considerado indispensável à geografia – dada a natureza heterogênea dos fenômenos da superfície terrestre –, sendo retomado em 1883 pelo cientista alemão Ferdinand Von Richthofen. A corologia dialoga com ciências como a Ecologia e a Biologia, principalmente na classificação e ordenação dos organismos. (LEAL, 2010, p. 20)

No caso dos livros didáticos que tratavam do ensino das corografias, os relatos contribuíram para o estudo dos meios naturais e humanizados, seguidos pela descrição de conceitos, datas, fatos. Um ensino caracterizado pelo inventário de informações, seguidas em sua ordem de classificação, bem ao estilo cartesiano³⁵. A respeito da nomenclatura “Geographia” ou “Chorographia” utilizadas em alguns livros definiam a Corografia como um dos nomes que a Geografia assumia quando tratava de aspectos específicos de uma determinado local, como podemos verificar no livro “*Geographia Alagoana ou descrição physica, política e história da Província das Alagoas*”, de Thomas Espindola, segunda edição de 1871:

³⁵ É preciso cautela ao tratar do ensino neste momento, considerando que nenhum saber pode ser retirado fora de seu contexto, pois a conjuntura que se fez presente naquele dado momento, possibilitou aquele saber estabelecer uma determinada estrutura didática, mesmo que para muitos, aos olhos de hoje, esta forma de aprender geografia possa ser considerada um atraso que deixou sequelas na aprendizagem.

Geographia é a sciencia que descreve a superfície da terra.

Toma o nome de:

Chorographia quando descreve as cousas principaes de qualquer região.

Topographia quando desce a descrição de miudezas locais

Orographia quando descreve as montanhas e serras

Hydrographia quando descreve a parte líquida (ESPINDOLA, 1871, p.05 grifo nosso)

Já “*chorographia*” era definida como a descrição dos detalhes, fossem estes referentes a uma determinada província ou ao país no geral. Como esclarece Thomas Pompeu de A. Cavalcanti no livro *Chorographia da Província do Ceará*, 1888:

“Por chorographia entende-se a descrição de uma parte limitada da terra, como um Estado, uma província etc. Quando a divisão se restringe ainda mais, como a uma cidade, uma villa etc designa-se o nome de topografia. A chorographia se divide em physica e política.

A chorographia physica trata das divisões naturais dos territórios que descreve da sua configuração, accidentação da sua superfície, das suas produções, dos fenômenos meteorológicos que dão na atmosfera de seu clima. **A chorographia política estuda suas classificações como Estado ou província**, as suas divisões legais ou convencionaes, a sua população, **as condições moraes de seus habitantes**, costumes, línguas, religiões, agricultura, indústria, commercio, riqueza, vias de comunicação, instituições, legislação, história etc. (CAVALCANTI, 1880, p.viii).

Apesar da imprecisão no que tange à definição desses termos³⁶, torna-se inegável a relação de tais conhecimentos com a geografia. No âmbito escolar, essa relação é evidente, principalmente quando consideramos a tradição dos ensinamentos corográficos, bem como as discussões sobre assuntos relacionados à cosmografia e corologia presentes em atlas, manuais didáticos, compêndios etc.

Assim, é possível perceber que tanto no ensino da Geographia ou Chorographia o território brasileiro foi tratado em seus pormenores, estabelecendo uma narrativa que possibilitava descrever determinados recortes espaciais, ainda

³⁶ Sobre o assunto, ver LEAL (2010); SOBREIRA (2005).

pouco conhecidos, a partir de uma gama de detalhes. As particularidades de uma determinada província eram descritas através de fatos cotidianos, peculiares a cada porção do extenso território Estatal do Brasil. Partes desses detalhes, possivelmente foram provenientes de crônicas e relatos de viagens das expedições realizadas ainda na Colônia³⁷ e no Império ao interior do Brasil. Todavia é preciso lembrar que estamos tratando de um época em que praticamente não existia “nação brasileira”, mas um império português, portanto as obras deste período, possivelmente “despojadas de caráter nacional” ³⁸, abordariam o Brasil a partir do olhar exterior.

Castro (2012, p.41-42) compreende que a visão corográfica, “paradigma de domínio do espaço no Oitocentos, tenha sido importante instrumento de validação de projetos políticos, especialmente daqueles que propunham um reordenamento do território nacional.” Para Peixoto (2005, p. 05), as corografias foram usadas para registrar a construção e a centralização do Estado brasileiro. Segundo este autor, o registro corográfico pode ser entendido, em linhas gerais, como um discurso em que o Estado narra seu passado, estabelecendo sua própria legitimidade. Correspondendo em grande medida “às necessidades de informações sistematizadas do Estado, tais como toponímias, noções históricas

³⁷ Expedições que ocorreram no período colonial: 1501-1502 - Primeira Expedição Exploradora (composta por três navios, essa expedição partiu de Lisboa, em maio de 1501. Seu comandante, ao que se sabe, foi o navegador Gaspar de Lemos. Participava da tripulação o experiente navegador florentino Américo Vespúcio, verificou a existência de grande quantidade de pau-brasil em longas faixas do litoral, o que provocou contentamento em diversos comerciantes. Essa expedição, ao percorrer o litoral brasileiro, deu nome aos principais acidentes geográficos que foi encontrado, conforme o santo de cada dia e as festas religiosas comemoradas na época. Assim, surgiram nomes como Ilha de São Vicente, Cabo de São Roque, Rio São Francisco, Ilha de São Sebastião, etc. A segunda expedição ocorreu em 1503-1504 – Segunda Expedição Exploradora: Composta de seis navios, essa expedição partiu de Lisboa, em junho de 1503. Comandada por Gonçalo Coelho, também contou com a ajuda de Américo Vespúcio. Foi organizada em função de um contrato assinado entre o rei de Portugal e um grupo de comerciantes de Lisboa, entre os quais se destacava o rico Fernão de Noronha. O contrato permitia aos comerciantes extrair o pau-brasil, mediante o pagamento de tributos à Coroa Portuguesa e o compromisso de: enviar seis navios anualmente ao Brasil para explorar até trezentas léguas do seu litoral, construir feitorias destinadas à proteção do litoral, mantendo-as pelo prazo de três anos. Em 1516-1520 – Expedições Guarda-Costas. Durante o século XVI, franceses e portugueses tiveram vários confrontos disputando o comércio do pau-brasil, madeira cobiçada pela indústria têxtil europeia. Para conter o intenso contrabando francês do pau-brasil, foram organizadas as expedições guarda-costas. Essas expedições foram comandadas por Cristóvão Jacques e tinham um caráter basicamente militar, pois sua missão era aprisionar os navios franceses que sem pagar tributos à Coroa Portuguesa, retiravam enormes quantidades de pau-brasil do nosso litoral. O resultado alcançado por essas expedições foi pouco significativo. A grande extensão da costa brasileira tornava impossível policiá-la integralmente e impedir o tráfico por contrabandistas. No Império as expedições começaram a rastrear o país, na maioria das vezes partindo do Rio de Janeiro, e exploravam a fauna, flora, os índios e as riquezas minerais. Destacamos a realização das expedições do Barão de Langsdorff, do príncipe Maximiliano e a missão artística francesa, que renderam diversos registros dessa época.

³⁸ PIMENTA, 2006, p. 42-43.

dos lugares, distribuição populacional, recursos naturais, demarcação de fronteiras entre outros aspectos”. (SILVA, 2006, p. 77).

As corografias textuais, possuíam uma tipologia composta por quatro modelos: roteiros, itinerários, memórias e descrições. Os roteiros buscavam traduzir o esforço de penetração dos chamados “sertanistas” em um espaço desconhecido, sendo por este motivo reconhecidos pela originalidade. Os itinerários possuíam o objetivo de expor os limites do território através de balizas que possibilitassem ao leitor identificar (rios, serras dentre outros). As memórias e descrições respondiam ao ato de legitimar a posse do território narrado, articuladas pelos relatos de posse e ocupação. (PEIXOTO, Op. cit. p.22).

Esta tipologia pode ser reconhecida nos índices dos livros destinados ao ensino de corografia das províncias que datam do período imperial da história brasileira. Narrados de forma detalhista, muitas destas obras didáticas traziam os roteiros iniciais, pontuando os limites de cada província através dos relatos de ocupação, destacando seus limites territoriais. Uma descrição feita com um enredo que buscava sinalizar dentre outros aspectos, um compromisso com a descrição detalhada de uma região.

A província limita ao Norte com Pernambuco pelo rio Carinhanha, e Bahia pelo rio Verde Grande; à leste com a Bahia e Espírito santo; ao sul com o Rio de Janeiro pelo Rio Preto, Parahybuna e Parahyba, e São Paulo pela Serra da Mantiqueira. Ao oeste com Goyaz pela Cordilheira de Tabatinga, Pindahyba e Marcella, que corre de Norte à Sul. **Tem 112 léguas de Norte a Sul sobre 80 de largura média: a superfície é de 20,000 léguas quadradas.** (SILVA, 1858, pag. 09).

As memórias podem ser encontradas nas narrativas que buscavam recompor a história das províncias, tornando-se comum encontrar discursos que desvelavam aspectos particulares dos autores, tais como um maior detalhamento do local onde nascera, ou o relato de algum indivíduo de seu círculo de sociabilidade:

As praças de Recife são mais belas, lembram o cheiro da infância de quem aqui vos escreve. (ALBUQUERQUE, 1880, p.24).

Uma narrativa feita em seus pormenores, por vezes assumindo o tom de defesa frente a relatos estrangeiros. Um exemplo está na obra *Corographia*

Histórica, chronographica, genealógica, nobiliária e política do Império do Brasil, de 1858, escrita pelo sócio do IHGB Alexandre José de Mello Moraes³⁹

São poucos os estrangeiros que falam do Brasil, e dos Brasileiro, conscientemente, quando não proferem banalidades, que movem o riso ou inventam calúnias estatuídas sem falar de outros como, às que escreveu *Mr. Theophilo Lavallé* na sua *Geographia Physica, Histórica e Militar*, adoptada pelo ministério da guerra, para a escola especial militar de Saint-Cyr (na França) 3ª edição de 1845, pag.506 diz falando do Brasil (...) “O Brasil como todos os estados da América meridional, é um paiz sem riquezas reais, sem indústrias e sem trabalho, compõem-se a sua população de nobres orgulhosos, e semi-barbaros, de comerciantes ambiciosos, de nômades selvagens e negros que carregam o peso da escravidão. Mais modernamente *Mr. Dutot e Aubé* na obra intitulada *Franceet Brésil- Notice sur Dona Francisca*, impressa em Paris no anno passado de (1857) não se nega de no cap. 3º, pág. 20 de escrever em nota acerca do diamante achado na bagagem em 1853 que intitularão Estrela do Sul as seguintes palavras: (...) A estrela do sul, o maior diamante conhecido, foi estimado desde que se achou, em 7 milhões e meio. Do Rio de Janeiro foi remetido ao rei de Portugal, pela razão de que minas de diamantes, pertencerão aquela coroa. João VI apaixonado por pedras preciosas, não sabendo o que fazer, em vista do tamanho da pedra a mandou furar e a trazia pendurada ao pescoço. (...) Ahi vai, por exemplo o que diz: Quando se entra na bahia do Rio de Janeiro, no fundo da qual se eleva em amphitheatro, no meio de uma magnifica vegetação, a capital tão pitoresca do Brasil- a primeira habitação que se oferece a vista é o Aljube ou a casa de Correccão, onde se infligem aos negros, por ordem de seus senhores, as punições corporaes. Essas correções variam de 25 a 150 e mesmo 200 chicotadas. (...) um médico costuma estar ao lado tomando o pulso para mandar sobr’estar ao castigo, quando o paciente periga morrer.

As informações colhidas em documentos dentro e fora do país⁴⁰, possibilitaram ao médico homeopata Jose Alexandre Mello de Moraes contestar,

³⁹ Alagoano, nascido em Maceió no ano de 1816, filho de Alexandre José de Mello, destacou-se na área da homeopatia principalmente na provincia da Bahia e de Alagoas.

⁴⁰ José Alexandre Mello de Moraes foi amigo Antônio de Meneses Vasconcelos de Drummond que exerceu grande atividade na articulação do movimento da Independência. Amigo próximo dos irmãos Andradas, em 1823 acompanhou os irmãos, em sua passagem do ministério para a oposição. Acompanhou de perto os mais diversos fatos históricos: a ascensão e a queda de José Bonifácio, o Patriarca da Independência; as intrigas palacianas; o ingresso de D. Pedro I na Maçonaria; a guerra na província Cisplatina; a compra da dívida externa de Portugal; a criação e a dissolução de nossa primeira Assembleia Constituinte; a presença da Marquesa de Santos na vida do primeiro imperador. Um dos momentos mais vibrantes da narração é a viagem em que seguiu com José Bonifácio para o exílio na França. Em Paris, Drummond publicará com regularidade no jornal *La France Chrétienne* e no *Journal de Voyages*. De volta ao Brasil em 1829, integrou o quadro da diplomacia brasileira. Além de político e diplomata, atuou como jornalista (foi

por meio de sua obra, “os absurdos e abusos sobre o país”. Uma visão que repetia a leitura europeia sobre o Brasil e ao mesmo tempo que condenava à barbárie e a servidão.

Se partirmos do pressuposto que o conhecimento do território era condição essencial na descoberta de possibilidades para sua exploração, este “inventário de informações” pode ser considerado um saber relevante na ampliação das estratégias de dominação do espaço e expansão territorial. Assim, torna-se importante entender como esta compilação de dados e informações acabava por desvelar aspectos de um país, na época com muito ainda a conhecer e explorar.

Todavia, se faz necessário compreender a relevância do conjunto destas informações e dados para além do conhecimento sobre o território brasileiro. É preciso lembrar que algumas destas obras didáticas foram destinadas não apenas ao conhecimento do Brasil, mas de suas províncias. O conhecimento do todo era dado a ler conjuntamente ao conhecimento de suas partes. Sabemos que o período imperial foi marcado por intensos levantes que ameaçavam a integração do território brasileiro, assim, se um dos grandes propósitos deste período foi desenvolver um sentimento patriótico, capaz de unificar sentimentos a partir de um território comum, até que ponto as produções didáticas destinadas ao ensino das províncias não acentuavam os sentimentos localistas dificultando a formação de um sentimento nacional?

Mantendo o devido distanciamento entre a realidade brasileira e a francesa, traremos os estudos de Anne Marie (1995, p.175) a respeito da Terceira República na França. Segundo esta autora o regionalismo não se desenvolveu em oposição ao nacionalismo, mas em concordância. Ou seja, as identidades regionais se desenvolveram de forma consensual frente ao nacionalismo emergente, compondo a nação de forma harmônica, no caso, uma França “uma e indivisível”.

A unidade (nacional) é rica por suas diversidades (regionais): esta fórmula foi muito utilizada na época pelos países que

um dos fundadores, em 1823, do jornal *O tamoio*, alinhado com os Andradas). Durante sua vida política, recolheu inúmeros documentos sobre o Brasil, dentre estes relatos em jornais, documentos oficiais etc. Parte desse material foi doado a José Alexandre Mello Moraes e para o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. No livro *Corographia Histórica, chronographica, genealógica, nobiliária e política do Império do Brasil*, Mello Moraes dedica a obra ao amigo, destacando que a riqueza dos documentos recebidos, declarando que muitos destes serviram de fonte para os livros.

atingiam a última fase do processo da construção nacional. Dessa forma, a unidade estando bem consolidada, a diversidade poderia retomar seu lugar, sendo a ela subordinada. Insistir sobre a complementaridade das diversidades geográficas era também uma maneira eficaz de “pacificar” a sociedade, sugerindo que as diferenças sociais, também, fossem complementares e não devessem, portanto, suscitar antagonismos. (THIESSE, 1995, p.15).

No decorrer do processo de construção do Estado nacional francês uma das estratégias utilizadas foi encarregar o ensino público primário de promover a visão de uma França, através da construção do regionalismo como diferenças complementares, um “cimento republicano” que serviu de base para um ensino patriótico, o amor pela “pequena pátria”. (THIESSE, 2009, p.16). Regionalismo e nacionalismo podem não se desenvolver de forma antagônica, mas através de um projeto político, gestado no processo de independência, incentivado no período regencial (1831-1840) e ao longo de todo Segundo Reinado (1840-1889). Entretanto, nossa herança colonial deixa claro as bases de dominação aqui instaladas, basta retomarmos na memória a divisão do território brasileiro em capitanias hereditárias.

Na realidade o projeto de construção da “pátria brasileira” incentivou instituições culturais, científicas e educacionais a promover um corpo de especialistas produtores de conhecimento os quais iriam colaborar na difusão “da língua pátria, constituir a literatura nacional e conhecer a natureza, o território e população do Império”. (GONDRA & SCHUELER 2008, p.28). Esta “invenção do Brasil” atuava fielmente em conservar o já existente, onde as oposições viviam de uma política de conciliação (SOUSA NETO, 1997, p.69). Sobre esta questão, Costa (1999) coloca:

Os liberais, que durante o Primeiro Império tinham feito do liberalismo uma arma de oposição ao imperador e um instrumento de demolição das instituições coloniais obsoletas, tornaram-se conservadores quando tomaram o poder e tiveram de enfrentar as exigências dos setores mais radicais. A constituição de um ministério de conciliação nos meados do século, expressando uma união temporária entre liberais e conservadores, representou a superação das desinteligências iniciais e consolidou a hegemonia de uma elite basicamente conservadora. Nos anos que se seguiram, liberais e conservadores se revezariam no poder, mas, a despeito das diferenças programáticas que os separavam e não obstante o jogo político que os dividia em grupos antagônicos, mantiveram concordância de pontos de vista a

respeito de questões fundamentais tais como a manutenção da economia agrária e da escravidão (p.11).

Naquele contexto determinadas alianças, traçadas a partir de um ideal comum, foram decisivas na permanência de estruturas sociais desiguais e exploradoras que garantiram a permanência de privilégios comuns aos que, em um primeiro momento, mostravam-se opostos, mas que na realidade seus interesses coadunavam. No cerne destes embates estava o poder que emanava das províncias frente ao ideal da unidade nacional, condição contra o desmembramento do território brasileiro. É válido relembrar que o território era constituído a partir de províncias que não possuíam vínculos, os laços de identidade eram fortalecidos nas relações locais. Junto a esta ausência de sentimentos voltados a nação, estavam acentuadas desigualdades de comunicação, transporte, educação dentre outras, responsáveis por alimentar sentimentos separatistas e levantes contra as ideias a respeito da centralidade do poder.

Na conjuntura pós-independência, as tensões vividas no interior das províncias, deixaram evidentes as relações identitárias estabelecidas no interior desses espaços. Jacson e Pimenta (1999) ilustram bem esta relação:

Lendo atentamente os *Autos da devassa da Inconfidência Mineira*, o que encontramos? Os envolvidos são "filhos de Minas", "naturais de Minas". A terra era o "**País de Minas**", percebido como "continente" ou como capitania. Os "filhos de Minas" viam-se, **também, é preciso lembrar, como "filhos da América"**. **Das cerca de 74 ocorrências da palavra "América" nos Autos, em pouco menos da metade dos casos esta designava o todo da América portuguesa. Mas em outros momentos, "América" referia-se à Capitania de Minas, sendo possível notar esse seu uso pelo contexto do discurso em que as frases estão inseridas. Eis as identidades políticas coletivas: a mineira (expressão do específico regional), a americana (expressão da relação de alteridade com os metropolitanos, os europeus) e, evidentemente, a portuguesa (...). Nada de brasileiros? Nenhuma identidade política coletiva ultrapassando o regional** (JACSON E PIMENTA, Op. cit. p139).

Esta "ausência ou nada de brasileiros", pode ser dimensionada na obra de Ayres de Casal, *Corografia Brasílica* de 1817, onde, dos verbetes que compõem

as mais de trezentas páginas o termo “*brasileiro*” é mencionado apenas uma vez, referindo-se ao idioma Tupi:

Guaratiba no **Idioma brasileiro** significa *mutros guarás*: hoje não aparece um só destes pássaros no distrito, em grande parte pantanoso, e próprio para habitação deles (CASAL, 1976, p.192 grifo nosso).

A influência da obra de Casal, bem como o caráter descritivo, mnemônico da obra já foi amplamente discutida (ISLER, 1973; PRADO JR. 1980; VLACH, 1988; ROCHA, 1996). Mas a influência dos relatos de Casal nas obras didáticas é inegável. Este autor já inicia o livro com o relato do descobrimento do Brasil, destacando seu povoamento até o estabelecimento da corte portuguesa no Brasil. Na sequência apresenta os aspectos físicos, históricos de cada uma das províncias do país existentes na época. Na narrativa realizada pelo autor, as províncias foram descritas pormenorizadamente, em seus hábitos, costumes, além de fatores referentes à vegetação e hidrografia. Como podemos constatar no trecho onde relata os rios da província da Paraíba e a “*gente do sertão*” referindo-se a população de Pernambuco.

“**A gente do sertão** apanha grande quantidade de rolas e pombos troquazes com a maniçoba-brava, deitada d’infusão em vasos meios enterrados na área, nos lugares onde se conserva alguma água, e ellas costumam ir beber, depois que as torrentes seccam: se ellas não vomitam immediatamente, não chegam a levantar-se, começam logo a tremer, e espiram em poucos instantes” (CASAL, Op. Cit, p.199).

O relevante desta obra para esta discussão, não está apenas no teor detalhado de suas descrições, mas na apreensão de como as particularidades de cada província, mostradas como um fato dado, compunham, a partir das descrições o povo, ainda não conhecido como “brasileiro”. Estas narrativas fossem consideradas fantasiosas, inconstantes, meras reproduções ou qualquer outro atributo que possa dela ter sido extraído, jamais negarão o caráter substancial na formação de uma representação dos habitantes de regiões do país que poucos puderam conhecer. É esta identidade “política”, circunscrita a partir do “regional”, acabou por delinear os primeiros traços identitário, dos que futuramente comporiam o brasileiro.

De acordo com Souza (2006, p.99) a nação brasileira durante o Segundo Império foi confrontado com diversas rebeliões regionais, frente as tentativas de secessão. Neste momento tornava-se fundamental que a população se identificasse de forma significativa como “brasileiros” e não como gaúchos, paulistas, mineiros, pernambucanos. Era necessário desarticular as relações locais, dentre estas os “potentados locais” ditos “protetores”, donos de terra e gente, detentores de um aparelhamento próprio de lei e repressão. Para tanto, foi necessário mobilizar um arsenal de ideias e imagens capaz de se contrapor às lealdades locais, bem como as demais referências externas, afinal os chamados “brasileiros” ainda eram para alguns fidalgos os “portugueses da América”.

Entretanto, partindo da materialidade dos livros constatamos que as identidades regionais e nacionais passaram a ter mais espaços nos livros didáticos a partir de 1870. O fato foi que as últimas décadas do Império e o início da República foram épocas marcadas por debates intensos e iniciativas no âmbito da instrução pública. Esse movimento, fruto da campanha universal em prol da difusão da educação popular que concretiza, em vários países a intervenção do Estado na educação, a criação da escola primária de ensino obrigatório para as classes populares e a organização dos Sistemas Nacionais de Ensino. Das queixas da carência de professores às precárias condições das instalações das escolas e a carência de materiais didáticos, inúmeros periódicos e jornais, bem como relatórios dos presidentes da Províncias denunciavam a necessidade de atenção a instrução no país:

Queremos a instrução primaria derramada por todos os angulos, por todas as cidades, por todas as villas, aldêas, freguezias, povoações da provincia. Onde houver um folego humano para quem o alphabeto for um phantasma, um enigma indecifrável, ahi queremos um professor. só a luz da instrução pode libertar o povo brasileiro da ignorancia em que se debate (...)disseminar, difundir, propagar e estender a instrução a todos: às “[...] classes populares, às massas e às mais longínquas localidades.” (JORNAL A PROVINCIA DO PARÁ, 1876, p. 3).

(...) Senhores, a grande obra da instrução pública está começando, porem precisa de um esforço mais para que sua acção benéfica se faça sentir(..) Organize-se a escola e a inspenção dela, facilite-se a todos. Obrigue-se se for preciso. (RELATÓRIO DA PROVINCIA DO RIO GRANDE DO NORTE, 1870, p.11).

Torna-se válido destacar que muitos dos autores dos relatórios ou mesmo os que se dedicavam a escrita de jornais, também compunham o seleto grupo dos sócios dos Institutos Históricos e Geográficos nas inúmeras Províncias do país. Este movimento possibilitou não apenas uma maior atenção sobre a escola, mas aos conhecimento sobre as Províncias. Neste sentido, a produção de livros didáticos destinados ao ensino destes recortes espaciais passou a agregar um discurso local, sem contudo deixar de pontuar a “Nação.” Assim, em um primeiro momento as identidades regional e nacional eram enunciadas de forma conciliadora, como podemos observar nos excertos abaixo:

Foi composta a presente obra com fim de concorrer para instrução dos brasileiros em geral, e dos mineiros em particular, para tornar mais conhecida a importante província de minas, onde nasci, e a qual tenho orgulho e honra de pertencer. (SILVA, 1878, p.05).

No conhecimento não somos apenas paranaenses, mas brasileiros, devotos da Nação. (ALMEIDA E SÁ, 1871, p.22).

Todavia, esse discurso conciliador entre nação e regionalismo, possivelmente produziu sentidos na construção de uma identidade nacional. O que o relato das corografias através das memórias legitimaram: os bandeirantes como desbravadores das regiões mais longínquas do Brasil ou o reconhecimento dos indígenas como selvagens e bárbaros? De que forma os autores enunciavam seus “torrões natais” considerando a forma como passou a se constituir uma representação do Brasil a partir dos recortes provinciais/regionais?

Os livros didáticos destinados unicamente ao ensino das províncias, bem como os que se destinavam ao ensino tanto das províncias quanto do país, se revelam enquanto uma fonte na apreensão de como o discurso nacional foi interpelado pela força das relações locais, constituindo um discurso, por vezes assertivo, mas que possuía- *quicá ainda possui* - um forte caráter distintivo, onde a Amazônia era vista como o “diabo verde”, o Mato Grosso como terra de selvagens, o Nordeste como inóspito e seco. Apreensões que enunciavam um todo, como nação, mas que assumia fortes distinções que, longe de serem aleatórias, possuíam na usurpação dos direitos, nas disparidades políticas regionais a razão de sua existência. Todavia, a geografia das particularidades

locais de cada província possibilitou apreender um Brasil dado a ler a partir de um olhar que mobilizava o todo a partir das partes.

Como destaca Oliveira (2014, p.41) ao pontuar que dentro de uma totalidade chamada “país” existem partes deste todo, as regiões, diferenciadas entre si, que acabam por dar origem aos regionalismos, uma “construção cultural que pretende apresentar a parte como a mais autêntica ou como a verdadeira nação”.

Desta forma, o gaúcho surgia como o guerreiro, aquele que vivia a proteger as fronteiras, o paulista se atrelava a figura do bandeirante desbravador, o mineiro ao mundo rural. Aos poucos as identidades regionais começavam a surgir nos livros didáticos, demarcadas por territórios delimitados, não apenas a partir de um espaço físico, mas também simbólico, através de uma noção de pertencimento.

Os autores a partir de seu local de origem enunciavam seus “torrões natais” exaltando ou acentuando aspectos específicos, na alternância entre o todo e as partes, as identidades locais ganhavam contornos e especificidades, enunciadas como formas de distinção clara e objetivas.

Nesta perspectiva, o diálogo da geografia com os estudos corográficos surgiu como fio condutor de uma identidade nacional mobilizando discursos que buscavam imprimir uma “alma nacional”, através de um diálogo com seus “torrões natais”, fato perceptível no “Compêndio de Geographia da Província do Paraná”, 1871 do agrimensor e também sócio correspondente do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul (IHGRS), Luís de França Almeida e Sá, onde encontramos o seguinte relato:

Apresenta o território desta província, em orographia, depressões e alturas phenomenaes, verdadeiramente maravilhosas formando divisões climatológicas **ao pintar de todos os desejos e todas as necessidades da nação.** (ALMEIDA e SÁ, 1871, p.12 grifo nosso)

Já no livro “Chorographia da Província do Rio Grande do Sul”, 1880, do também sócio do IHGRS, Hilário Ribeiro, encontramos a exaltação desta província através de questionamentos e respostas:

Que sabe dizer sobre a produção da província?

É a província uma das mais ricas do Império em productos mineraes e vegetaes; sendo incalculável a variedade de arvores e plantas que se encontrão em seus matos e campos.

(....) Pode afirmar-se **que não ha um país que mais luxuriante vegetação encerre, nem mais vastos tesouros minerais do que este território**. O ouro, a prata, o ferro, o chumbo, o sal gema, o sal de Glauber, o nitrato de potassa, o kaolim, o mármore mais fino; ônix, ágatas, topázios, cristais, granitos, tudo finalmente quanto o reino mineral tem produzido encontra-se, **n'este abençoado e futuroso** solo, onde ha centenas de léguas quadradas contendo o melhor carvão de pedra e jazidas de ferro que nada devem ás da Suécia.

Outro exemplo está presente na “Chorographia do Ceará” de José Pompeu de A. Cavalcanti:

Pelos diversos trabalhos, que em diferentes épocas publicou o senador Thomaz Pompeu de Souza Brasil, de saudosa memória, é o **Ceará uma das províncias melhor estudadas e conhecidas**, sob o ponto de vista histórico, físico e político. (...) É preciso, pois, acompanhá-la nas várias manifestações de progresso e bem acentuar a marcha ascendente em que tem ido, a partir daquela época. (CAVALCANTI, 1888, s/p).

Não apenas figuras descritas como “heroicas”, como no caso dos bandeirantes, mas acontecimentos como a Guerra contra o Paraguai. Hilário Ribeiro faz menção participação da província do Rio Grande do Sul, na Guerra do Paraguai, ao destacar “ardor e patriotismo” e por ser a mais “guerreira de todas”.

(...) Eis ligeiramente, palidamente delineado o vasto quadro das riquezas naturais da **província do Rio Grande do Sul, tradicional pelo ardor e patriotismo de seus filhos, a mais guerreira de todas, a pátria da bravura e da liberdade**; vasto laboratório para as futuras conquistas que hão de realizar as artes industriais e manufaturas, as letras e ciências que engrandecem os homens e as nações. (RIBEIRO, 1880, p. 11 grifo nosso).

Luiz de França Almeida e Sá, no livro “*Compêndio de Geographia da Província do Paraná*” de 1871 também destaca a participação da província do Paraná no conflito contra o Paraguai:

Durante a guerra contra a república do Paraguay, marcharão para os exércitos combatentes 2.232 paranaenses, compreendendo 1262 guardas nacionais designados, 432 voluntários da pátria, 44 aprendizes marinheiros etc., **Vê-se pois, que esta província, como todas as mais, contribui para a defesa da honra e dignidade nacional, com um contingente que significa o seu sincero e inexcédível patriotismo** (ALAMEIDA e SÁ, 1871, p. 21 grifo nosso).

Vale destacar que os discursos que buscavam distinguir, exaltar, diferenciar ligavam-se não apenas ao conjunto da província, posteriormente estados, mas aos habitantes em especial. As identidades locais aos poucos construíram o mosaico regionalista, ainda presente na forma de enunciar a população do vasto território brasileiro. Por exemplo, tomamos a descrição dos paraenses, na Lição III, presente no *Compêndio de Geographia da Província do Paraná*, de 1871, do médico, Luiz da França Almeida e Sá:

Encontramos **os paranaenses** em geral, **dotados de gênio dócil, trabalhadores, industriosos** (ALMEIDA e SÁ, 1870, p.21 grifo nosso).

Outro exemplo encontrado está presente no livro o *Compêndio de Geographia e Universal especial do Brazil*, 1884 de Salvador Henrique de Albuquerque, que ao discorrer sobre os pernambucanos, destaca:

(...) Estes movimentos bellicosos, principalmente contra o hollandez, fizeram com que os **pernambucanos adquirissem a fama de bravos, primeiros guerreiros do Brazil, Leões do Norte** (ALBUQUERQUE, 1880, p.99).

Já no Quadro Chorographico de Sergipe, 1898, do advogado e professor Laudelino de Oliveira Freire, destaca:

Como quase todo filho do Norte do Brazil, **o sergipano tem uma voz cantada pronunciando as palavras muito pausadamente**. (FREIRE, 1898, p.5 grifo nosso).

Os “pernambucanos” surgem unificados a partir dos mesmos ideais e aspirações, mas só foi possível esta construção devido da negação de que não existiam similaridades com os “outros” habitantes da porção do Brasil anteriormente conhecida como “Norte”. No caso os “leões do Norte”. Expressão que faz menção as inúmeras disputas que Pernambuco participou desde capitania durante o período Colonial a Revolução Praieira, ocorrida no Império.

O paranaense de gênio dócil enunciado por Luiz da França Almeida e Sá, o sergipano, assim como “todo filho do Norte”, descrito com sua voz “cantada” ou mesmo os pernambucanos com “a fama de bravos” se revelam como elementos da representação sobre as identidades regionais do Brasil, que de forma

consensual buscavam imprimir a homogeneidade ou a distinção. Uma estratégia discursiva de unir a todos como na expressão “quase todo filho do Norte” ou na busca de diferenciação através da atribuição de adjetivos a uma determinada identidade regional.

Estes discursos participaram ativamente na construção de uma memória dotada das mais diversas apreensões e clichês, de fácil e rápida decodificação. Surgiam como fatores de demarcadores a partir do local, do particular, se revelando como um embrião das identidades traçadas a partir da base da história social que possui na formação territorial sua explicação. Como Moraes (1999) destaca:

(...) é somente a partir dessa consciência que é possível falar de Brasil como embrião de uma unidade política com identidade própria, e não como mero apêndice do território ultramarino português. O fortalecimento dessa consciência - nas elites, é claro - se objetivou num maior grau de cruzamento à terra e num progressivo movimento de conquista territorial que atravessa o processo de independência, sendo inclusive um de seus alimentos. (MORAES, 1999, p.169).

Mas é justamente na particularidade, que individualiza cada porção do território que encontramos a mobilização dos discursos que buscam imprimir superioridade a província, sem deixar de mencionar a nação. É justamente através destes discursos que tratavam o Brasil como único tecido, uma nação, sem descartar a porção, o fragmento que as configurações territoriais passaram a ser tecidas, marcadas por diferenças e contrastes presente na formação do Brasil.

Desta forma, a construção do que seria o Brasil a partir das particularidades traçadas em produções didáticas, acabava por constituir um mosaico regional composto por significações, dotadas de valores atribuídos a pessoas e as coisas, reflexo de um conjunto de convicções e crenças proveniente de um sistema particular tecido na escola, responsável por nutrir diferentes juízos de valores, a partir de uma compreensão prévia que nos constituiu a consciência. Surgindo assim, um cabedal de identidades que durante um período considerável surgiram como realidades perenes, definitivas e homogêneas.

Através destas construções, paulistas são trabalhadores, bandeirantes desbravadores, nordestinos dependentes econômicos, negros insolentes, indígenas preguiçosos, enfim uma gama de apreensões assentadas na pretensão de enunciar uma verdade absoluta sobre o outro. Porém se considerarmos estas distinções, frente a construção de uma nação, una e estável, a representação do que seria de fato o “brasileiro” ainda hoje resvala neste mosaico regionalista.

Ainda hoje é inegável o legado das forças de relações nas antigas províncias do Brasil, ainda no período imperial e os que o antecederam, despertaram um sentimento de pertencimento e, por conseguinte, sua representação. Representações que aos poucos foram alimentando tessituras sociais que acabaram por construir uma identidade coletiva, a partir do local. A trama dessas construções perpassava não apenas por uma identificação pela qual o indivíduo se espelhava, mas estas relações eram eivadas pelo poder que imperava através de núcleos de interesses de setores dominantes, em especial das classes senhoriais

Se estas produções foram escritas motivadas por uma busca de reconhecimento, prestígio ou o desejo em ganhar visibilidade frente a possíveis aquisições por parte das demais províncias, dificilmente saberemos. Porém não podemos negar que a existência de obras dedicadas às províncias, se desvela como uma demonstração da força das relações ligadas a um poder local. A interiorização deste poder, na figura das classes senhoriais locais, pode ser identificado nas associações, institutos, jornais locais, como também na escola. Esta disseminação possivelmente garantia a reprodução social de um determinado grupo local. Octavio Ianni (1991) esclarece:

O dilema estava no princípio da história; e entra pelo século XX, naturalmente, em outros termos. O desafio consiste em construir um sistema político unitário e federativo que *compreenda e concilie as liberdades de cada província e as prerrogativas de toda a Nação, solução inevitável e única que resulta da aplicação aos dois grandes termos do problema argentino — a **Nação** e a **Província** — da fórmula chamada hoje a presidir a política moderna, consistindo na combinação harmônica da individualidade com a generalidade, do **localismo** com a **nação**, ou seja, da **liberdade** com a **associação**.* (IANNI, 1991, p.08 grifos do autor).

A sociedade colonial e imperial já havia vivenciado a força do “localismo” nas constantes investidas de tomada do território, fossem estas através dos conflitos com os indígenas, nas invasões holandesas e francesas ou as rebeliões regenciais. Ou seja, a força que emanava das províncias já havia deixado sua marca.

Neste sentido, arriscamos dizer que o fato destas produções existirem, dentre outros fatores, se deve não apenas a necessidade de conhecer o território provincial, mas de reafirmar seu poder. Era necessário conhecer os feitos originados no local, no particular, nos “torrões natais”. E qual aporte para dar a conhecer estes feitos se não a escola? Algumas dessas obras ultrapassavam seus limites territoriais, sendo adotadas em outras províncias. Fato que estendia, não só o poder do autor ao ser conhecido para além de seus limites, mas a circulação dos discursos em direções diversas, o que contribuía para um maior conhecimento de uma determinada província.

Um exemplo de como se estabeleciam a extensão dos diálogos sobre os “torrões natais” nos livros didáticos, em meio as permanências e as mudanças de apreensões sobre as identidades regionais, estão nos livros didáticos do início do século XX. Entre as permanências e as mudanças, os discursos que permaneciam e os que a estes se aglutinavam tínhamos as seguintes definições:

População- a população de São Paulo (...) predominando entre estrangeiro, o italiano e o austríaco, **inteligentes e de grande capacidade de trabalho, o alemão e o russo agricultores metódicos e ótimos operários.**

População do Estado do Rio de Janeiro (...) **é geralmente inteligente e trabalhadores** dedicam-se à agricultura e a indústria pastoril.

(...)

O cearense é **geralmente forte, trabalhador, tenaz, enérgico e resignado, typo comum é o mestiço acablocado de estatura mediana, cabeça chata, cabelo escuro e liso de olhar inteligente. Typo negro é muito raro, naturalmente pelo facto de ter sido heroico o Ceará o primeiro a libertar seus escravos (...).** Não fossem as terríveis secas de tempos em tempos, o vasto território já estaria brilhante estado igualado aos mais ricos e progressistas do Brasil. (SCROPPI, 1927, p.109-111 grifo nosso).

As identidades regionais diferenciam o cearense, o paulista, destacando diferenças e semelhanças que aos poucos preencheriam um passado comum, incorporado através da figura da nação, ou seja, aos poucos surgiria o “brasileiro”. Porém os laços regionais continuariam a se impor. É importante considerar que a construção de uma identidade nacional, perpassa por uma apreensão detalhada das relações estabelecidas a partir do local, dos regionalismos que se definiram por histórias diferenciadas, mas convergentes.

No caso do Brasil, a força das províncias deixou marcas indeléveis na formação do território, pois das rebeliões regenciais a relações de patrimonialismo, o local sempre foi palco de fortes desavenças contra os ditames da nação. Vale destacar que estas discussões ganham novos contornos, aprofundando as questões, após a República, apesar do impasse em torno do federalismo estar presente no Império, basta lembrar que o “isolamento e o abandono das populações do interior e a concentração da população e da civilização no litoral aparecem como decorrentes do federalismo à brasileira” (LIPPI, 2008, p.18).

Mas é preciso destacar que o discurso “local” buscou em diferentes contextos instaurar um poder de distinção frente ao todo da nação, buscando impor-se como representação do que seria de fato o “brasileiro.” Um exemplo foi a construção da representação do bandeirante, pois ao mesmo tempo em que denunciava as qualidades de arrojo, progresso e riqueza que São Paulo possuía, representava o novo processo de integração territorial que dera sentido à vida nacional. Torna-se importante compreender como o Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo - IHGBSP passou a consubstanciar o discurso que tomava o paulista, na figura do bandeirante, símbolo da nação brasileira.

2.4 - “Por que como sabeis o Brasil foi feito por brasileiros, ou melhor pelos paulistas” - a ideia de uma “nação paulista” a partir dos livros didáticos de Alfredo Ellis..

No centenário da Independência, sob o patrocínio do governo estadual, juntamente com “a boa sociedade paulistana” foi realizado um grande evento festivo onde São Paulo despontava como figura nuclear na história do Brasil. O membros do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo (IHGSP) e da Academia Paulista de Letras o (APL) assumiram os discursos que enalteciam o “solo do povo tenaz, valente e desbravador”, uma verdadeira “epopeia” projetada como “espetáculo para uma plateia ávida por encenações e rituais coletivos”.⁴¹

Na solenidade de abertura o então delegado Roberto Moreira, destaca em seu discurso: *“Por que como sabeis o Brasil foi feito por brasileiros, ou melhor pelos paulistas”*. Frase que poderia resumir o sentimento construído, aos poucos consolidado, de um pertencimento ao que seria o “berço do progresso e o sinônimo mais efetivo de desenvolvimento econômico do Brasil”. Esta construção discursiva encontrava aporte nas diferentes práticas políticas, literárias, coadunadas ao longo da primeira metade do século XX, no contexto que segue à Independência, quando intelectuais e políticos brasileiros dispuseram-se a discutir questões ligadas à modernização e à organização social e espacial do Brasil.

Nesse momento a questão da construção de fronteiras incide de forma contundente nas argumentações legitimadoras da identidade nacional. Um período marcado pela procura de uma matriz capaz de definir quem seria e quem não seria brasileiro, “entre discursos ora otimistas, ora pessimistas, predominaram os debates acerca do caráter nacional, onde a questão das identidades apareceu relacionada à formação territorial.”⁴².

Posta como eixo estruturador da formação brasileira, a conquista territorial foi alvo de inúmeras formulações legitimadoras, dentre estas a que possuía como elemento caracterizador a figura do bandeirante. Segundo Abud (1985, p.139) a figura do bandeirante foi resgatada como símbolo, pois ao mesmo tempo em que denunciava as qualidades de arrojo, progresso e riqueza que São Paulo possuía,

⁴¹ FERREIRA (2002, p. 272)

⁴² LOPES (2002)

representava o novo processo de integração territorial que dera sentido à vida nacional”.

A autora traça dois fatores fundamentais nesta construção: o primeiro refere-se a ligação estabelecida entre o bandeirante e o paulista, responsável por transforma-lo em um símbolo da paulistanidade, o segundo está ligado a ênfase dada ao bandeirante como construtor da nacionalidade a partir da expansão territorial por ele promovida. A mitologia bandeirante acabou por constituir o paulista em agente de construção da nacionalidade, sendo o bandeirante uma espécie de protótipo histórico, cuja herança que deveria ser repassada, sobrevivendo ao tempo e aos riscos da contemporaneidade.

Na realidade o bandeirante enquanto mito, foi fundamental na construção da identidade paulista, mas é preciso atentar para as relações estabelecidas a partir da construção de uma representação do bandeirantismo e a identidade nacional. Uma trama discursiva que ao exaltar o bandeirante estendia a um coletivo ultrapassando as fronteiras do território paulista. Assim os atributos de “desbravador, valente e herói”, atrelavam o bandeirante “paulista” ao brasileiro. Um exemplo, podemos encontrar um excerto do livro de Euclides da Cunha exemplifica o que estamos tratando:

O paulista – e a significação histórica deste nome abrange os filhos do Rio de Janeiro, Minas, S. Paulo e regiões do Sul – erigiu-se como um tipo autônomo, aventureiro, rebelde, libérrimo, com a feição perfeita de um dominador da terra, emancipando-se, insurreto, da tutela longínqua, **e afastando-se do mar e dos galeões da metrópole**, investindo com os sertões desconhecidos, delineando a epopéia inédita das bandeiras. (CUNHA, 1982, p. 60, grifo nosso).

No ato de enaltecer o bandeirantismo atrelado a figura do paulista, agregam-se por meio das qualidades “autônomo, aventureiro, rebelde, libérrimo, feição perfeita, dominador da terra” os “filhos” de estados como Rio de Janeiro, Minas, São Paulo e regiões do Sul. Um excerto do livro Os sertões, de Euclides da Cunha acabava por delinear o que seria uma representação do bandeirante, recorrente nos livros didáticos de Geografia, ao tratar de alguns estados hoje presentes nas regiões sul e sudeste, na época o “Brasil Meridional”, região onde está inserido São Paulo. Estas construções acabavam por imprimir uma representação de São Paulo como sendo o lugar por onde germinou a nação brasileira, fruto do desbravamento do território inóspito.

É na passagem do século XIX à década de 1920 corresponde ao período de crescimento econômico, fator que contribuiu para uma hegemonia de São Paulo na federação. Ferreira (2002, p.163) as décadas de 1870 e 1940 registraram o início da difusão em larga escala de textos que tratavam desta figura, dispostos como um corpus orgânico na origem da historiografia de São Paulo. Um exemplo foram as estratégias na elaboração histórica e literária da intelectualidade regional das quais resultou a criação da chamada “epopeia bandeirante”. Momento em que se consolida uma classe senhorial regional responsável pela afirmação do imaginário paulista.

Segundo Love (1982, p.215) a classe que gozava dos privilégios pertencente a política paulista no período entre 1889 e 1937 apresentava uma homogeneidade determinada por alguns fatores. O primeiro caracterizado pela ausência de qualquer elemento de origem trabalhadora. Em segundo, devido a lenta incorporação de imigrantes ou de seus filhos no seio do grupo. E por fim, a formação superior de uma parcela considerável com elevado índice de educação superior oriunda da Faculdade de Direito de São Paulo e o estreito vínculo familiar, perceptível na rede de ligações econômicas e de parentesco.

Unidos em torno dos interesses comuns, manifestos não apenas nos lucros do café, mas no separatismo de São Paulo da federação, a elite paulista, se empenhou na produção de um discurso coeso que relacionava o paulista, pertencente a diferentes segmentos sociais, ao mito do bandeirante, com objetivo de convencer a população pela causa constitucionalista. Uma construção discursiva que permaneceu viva, quiçá com mais intensidade, após a derrota do movimento constitucionalista.

Após a derrota em 1932, os constitucionalistas assumiram o imperativo de preservar a memória da guerra por meio das celebrações cívicas, manifestações públicas ou nos jornais, conferências e livros. Dentre este último, encontravam-se os livros escolares. Afinal, qual local mais propício para preservação da memória do que a escola? Válido lembrar que uma parcela significativa desta elite ocupava funções ligadas ao ensino. Como exemplo podemos citar o professor e deputado estadual pelo Partido Republicano Paulista (PRP), Alfredo Ellis Jr, que desempenhou importante papel na defesa da proeminência paulista, utilizando um discurso cientificista pautado nas teorias raciais, na busca “de construir a imagem

de uma raça paulista portadora dos atributos de dinamismo, ousadia e longevidade” (FORTE, 2016, p.76).

Através de seus livros didáticos o discurso, dotado do mais “puro cientificismo”, ganhava os bancos escolares por meio da geografia. Disciplina esta que, segundo Alfredo Ellis, era estudada a época como se fosse um “panegírico a decorar”. Regado por sentimentos ufanistas que “não adiantava para coisa nenhuma prática”⁴³.

Estudava-se Geografia do Brasil, mais como se fosse a entonação de um hino patriótico. Não se estribava esse estudo em espírito científico. O utilitarismo ficava relegado aos paulistas. O estudo da geografia do Brasil, era feito em rimas que se declamavam com ênfase, e com os cabelos eriçados de orgulho e de vaidade (ELLIS JR. 1934, p. II).

O que era de fato “útil” a aprender ficava a cargo dos paulistas, pois segundo Alfredo Ellis, muitos estados não podiam “conhecer bem as causas verdadeiras dos males que afligiam o país”, pois viviam como o “jogo de cabra cega, levando o país em trancos pelos abismos e despenhadeiros”.

São Paulo surgia em seus escritos como que “descolado” do Brasil, pois se não foi possível ganhar de fato a guerra, ao menos nos livros didáticos de sua autoria, o “separatismo” poderia prevalecer. A partir desta estratégia discursiva São Paulo era dado a ler aos “futuros estadistas” (termo utilizado nos livros didáticos por Alfredo Ellis ao se referir aos alunos), como um estado forte, apartado das acusações governistas de que o movimento teve um caráter separatista ou regionalista, mas afirmando que o movimento, mesmo tendo como território de luta apenas os estados de São Paulo e, menos expressivamente, o Mato Grosso, perseguia a defesa do bem nacional (FONSECA, 2013, p.123).

Conjuntamente a este discurso, as obras didáticas de Alfredo Ellis utilizavam as teorias raciais como aporte para dar continuidade a narrativa que imprimia a falência da nação, agora não apenas na economia que, segundo sua descrição, era “sustentada pelo ouro verde, produzido à custa de poucos”, mas incluía ao discurso a população, que vivia segundo ele “imersa na ignorância de não conhecer a realidade do seu Brasil”⁴⁴. Esse tipo de abordagem presente em suas obras acabavam por “naturalizar” diferenças, fazendo com que fatores

⁴³ ELLIS JR (1934, p.I)

⁴⁴ ELLIS JR. (1936, p.24).

políticos e históricos fosse visto sob a ótica do “natural”, amparados na biologia, considerados como fatos “inquestionáveis”.

No livro Geografia, destinado a 3ª série, 1934, podemos encontrar o discurso sobre “raça” por mais de trinta páginas, ora detalhado, ora disperso em outros conteúdos, o discurso sobre raça e etnia estava presente em toda obra. E de fato, o termo raça sempre se impôs como um conceito vinculado aos destinos da nacionalidade nas obras de Alfredo Ellis Jr. O termo nacionalidade é definido como em sua obra como:

“Nacionalidade é a reunião de indivíduos relativamente homogêneos sob os aspectos sociológicos, biológicos e psicológicos ligados por um laço político (...) se vê por esse conceito que nacionalidade é uma entidade política, com assento em homogeneidades de ordens várias” (ELLIS JR. 1934, p.39).

Em seus livros didáticos esta “relatividade homogênea”, responsável por reunir os indivíduos, acabava por encontrar similaridades entre paulistas e gaúchos. Isto devido as “modelações do ambiente físico especial que vai eliminando negros e mulatos”. Ao mesmo tempo em que reunia os estados do extremo norte, como Maranhão e Piauí, Sergipe e Bahia, como exemplo do predomínio do elemento negro, descritos como “mal grado, reconhecido por sua ignorância, um objeto de ciências”⁴⁵.

Em outro livro didático, “Geografia” destinado ao ensino da 4ª série, de 1934, Alfredo Ellis Jr. aborda cada uma das regiões de forma detalhada, mas em inúmeras passagens a figura do “paulista” se faz presente.

“Amazonas

Os paulistas haviam penetrado no solo da parte espanhola do Sul, não chegando a entrar no vale amazônico. Não lhes era necessário por quanto que a bacia do Paraná o celeiro dos índios era inesgotável.” (p.269).

“Piauí

A ocupação do mesmo foi devida ao paulista Domingos Jorge velho que ai se estabeleceu no ultimo quartel do século XVII(...) O paulista e depois o português ai se estabeleceram-se com fazendas de gado, que serviram de base contra os inimigos que surgiram no fim do seiscentismo entre o quaes os negros dos Palmares” (p.286).

“Goiás

⁴⁵ ELLIS JR. (1934 p.42-45).

Ao paulistas (...) se assenhoaram da região não apara o rei da Espanha, mas sim para Portugal, país a quem pertencia de direito, e para São Paulo, região a qual eles pertenciam de fato” (p.381).

“Mato Grosso:

O território deste estado estava no quinhão espanhol (...) mas teve que ser arrancado aos antigos donos (..) Isso foi realizado nos séculos XVII e XVIII pelos paulistas, que visavam não o enriquecimento do Brasil” (p. 385).

“Minas Gerais

Os paulistas no decorrer do sicientismo fizeram múltiplas incursões pelo solo de Minas Gerais e já no século anterior varias bandeiras saídas de São Paulo haviam penetrado o solo mineiro” (p.376).

“ Paraná

(...) apenas agora os paulistas entram vagarosamente pela parte norte-ocidental estabelecendo-se em exploração cafeeira que já vai do rio Tibagi e dentro em breve mais longe ainda” (p. 360-361)

É perceptível que os discursos acabam por unir a figura do paulista a representação do bandeirantismo. Se partirmos da perspectiva do avanço do território brasileiro e o crescimento da economia cafeeira, teríamos as bases discursivas que buscavam enunciar os “paulistas”, uma boa parte pertencente a classe senhorial ligada ao café, como descendentes diretos dos “proeminentes bandeirantes”. Esta representação se constituiu e consolidou através dos livros didáticos, não apenas de geografia, mas história, os livros de leitura dentre outros conhecimentos.

Mas esta representação encontra subsídios no poder de distinção que se estabelece ao contrapor São Paulo e os demais estados. Esta contraposição se mostra presente nesta mesma obra de Alfredo Ellis Jr, quando menciona a divisão do Brasil em regiões, exaltando os aspectos econômicos e históricos de São Paulo em detrimento da “dependência” econômica ou a diferença na composição da população de alguns estados brasileiros.

“o Estado mais rico, nenhum outro pode ter aparelhamento de instrução como o seu. Daí a população ser mais limada, ter seu intelecto mais bem tratado. Nenhum pode ter um aparelhamento sanitário como o seu. Daí ser a sua população mais sadia e mais bem cuidada. Nenhum pode ter o departamento de agricultura como o seu. Daí os diversos ramos rurais serem mais bem tratados do que alhures etc. (ELLIS JR., 1934, p. 348, grifo nosso)

Ao tratar da região Brasil Oriental, Alfredo Ellis Jr se mostra contrário a presença da Bahia nesta região. Traz um argumento utilizado pelo escritor Vicente Licínio Cardoso⁴⁶ que considerava o rio São Francisco como elemento fundamental na integração das porções Norte e Sul do Brasil⁴⁷. Vale relembrar que pertencia a esta região os estados: Espírito Santo, Rio de Janeiro e o Distrito Federal.

“É essa uma repartição arbitrária do Brasil, pois que se iniciando com o Estado da Bahia, forma um grupo de zonas onde não existe comunicação. A única ligação é constituída pelo rio São Francisco (...) este foi o único laço que manteve o Brasil unido até hoje (...) mas convenhamos que para a continuação da existência desse elo é necessário que tenha um crescimento correspondente. Do caso contrário este ficaria com suas partes muito desenvolvidas, mas como uma ligação insuficiente para comunicar estas partes. O desequilíbrio sobreviria e as consequências disso não são difíceis de serem adivinhadas” (ELLIS JR, 1934, p.321).

Para Alfredo Ellis Jr, o fato da Bahia compor uma região com estados como o Rio de Janeiro, não se justificaria apenas pela distância, mas por outros motivos como o clima e a população. Este último ligado diretamente a miscigenação, pois segundo o autor o “elemento negro” passou a compor “a mestiçagem com o

⁴⁶ Vicente Licínio Cardoso nasceu no Rio de Janeiro, Escreveu diversos livros sobre filosofia, arte e arquitetura. Por influência paterna, era ligado filosoficamente ao positivismo. Formou-se em 1916, na Escola Politécnica do Rio de Janeiro, em engenharia civil e como engenheiro geógrafo em 1912. Participou do Clube de Engenharia, onde conseguiu uma bolsa para uma viagem ao II Congresso Científico Pan-americano no Estados Unidos. Em 1916 ocupou por seis meses a prefeitura da cidade de São Gonçalo, estado do Rio de Janeiro. Se tornou conhecido na década de 1920, momento em que foi presidente da Associação Brasileira de Educação (ABE). Veio, em 1927, a ocupar a cadeira de 'arquitetura civil-higiene dos edifícios-saneamento das cidades' na Escola Politécnica do Rio de Janeiro.

⁴⁷ No ano de 1922, Vicente Licínio realizou uma conferência dedicada ao rio São Francisco e seu papel na integração da Nação brasileira. Posteriormente publicado, em 1933, o texto – “O Rio São Francisco: Base Física da Unidade do Império” – incorpora um estilo de análise sociológica que se vale de argumentos geográficos, comuns a uma parte significativa dos intérpretes da época. Assim, em vez de destacar o protagonismo e as virtudes das grandes lideranças políticas do Segundo Reinado, o engenheiro carioca elege a terra como personagem central da aventura civilizadora brasileira, em um movimento teórico que parece indicar que a geografia prefigurava a história. Essa profissão de fé metodológica pode ser entendida através da seguinte passagem, que abre o referido ensaio: “A terra é o esqueleto dos organismos sociais, eis a maior e mais harmoniosa descoberta sociológica do século passado, só atingida, com sacrifício, depois de afirmações isoladas ou exageros prejudiciais sobre as raças, os climas e os alimentos humanos” (Cardoso apud Maia, 2007, p.86).

branco após a indústria canavieira fluminense, sendo que na Bahia o negro já se fazia presente desde muito cedo”.

Mas foi a região Brasil-Nordeste que o autor destinou suas críticas mais severas, destacou os investimentos contra as secas, as parcelas de impostos destinados a “manter uma terra inóspita e sem perspectiva”.

“O governo Epitácio Pessoa e a ditadura⁴⁸ foram pródigos em enviar inutilmente dinheiro para uma região de clima ingrato, em solução absurda para um problema que contrário à natureza, não resolve. (ELLIS JR., 1934, p. 297, grifo nosso).

Apontava o problema das secas como um sacrifício imposto para o resto do país, considerado por Alfredo Ellis como um absurdo iníquo, a solução seria o abandono das terras “íngratas”:

(...) No dia que o homem da região compreender, que será melhor sair desse inferno, e que existem outras regiões do país que poderiam ser habitadas com muito mais possibilidades por certo **o Governo Central não mais sacrificará o resto, estribado unicamente em um lirismo que não denota muita inteligência.** (ELLIS JR. 1934, p. 294, grifo nosso)

O “sacrifício ao resto” é uma das questões presentes na discussão traçada por Alfredo Ellis Junior em seus livros, que é a ideia na qual São Paulo seria a grande locomotiva econômica do país, sendo este estado prejudicado, não usufruindo integralmente as benesses desse desenvolvimento. Soma-se ainda neste excerto a construção da noção que atrela o Nordeste não apenas ao desvio de verbas, mas à dependência dos cofres públicos. Como se a corrupção, a dependência dos cofres públicos e a sonegação de impostos se constituísse em um monopólio apenas da classe senhorial nordestina, não um fenômeno generalizado no país. No entanto, esta ideia marcará profundamente a imagem do Nordeste, bem como a dos nordestinos: de viverem à custa dos impostos pagos pelos contribuintes de outras regiões.

Esses recursos, dentro de uma estrutura federalista, mostravam-se verdadeiras ameaças aos demais estados da União. Assim, com o acirramento do domínio das oligarquias ligadas ao café, este produto é visto, nas palavras de Alfredo Ellis Jr., como o artigo que sustenta as finanças brasileiras:

⁴⁸ Aqui o autor faz referência ao Governo Vargas.

Delle sahe tudo para este vastíssimo paiz. É graças aos impostos que o café paga que o Brasil tem adquirido toda a rede ferroviária, a sua frota mercante, a sua armada, que elle mantém seu exército, paga seus soldados, os seus magistrados, **e se dá ao luxo dos esbanjamentos em obras contra as seccas.** (ELLIS JR., 1932, p. 234, grifo nosso)

O discurso que imprime uma “nação” a partir de um discurso local, sempre foi recorrente, basta trazer à memória os movimentos separatistas ao longo da história do país. Mas estamos tratando de um momento onde as discussões em torno da região, por conseguinte um país ensinado, aprendido, lido a partir de uma “divisão regional”, tornava-se evidente, não apenas na escola, mas nas demais esferas sociais.

Assim, a construção de uma identidade nacional, tomando os livros didáticos como ponto de partida, foi interpelada por um discurso coeso, demarcado pela distinção, capaz de construir uma representação que toma como sinônimo de desenvolvimento, progresso de uma dada porção do território, em detrimento de outra porção, deste mesmo território vista, apreendida e dada a ler como o exemplo da penúria, da pobreza, ignorância.

Esta outra porção do território, chamada “Nordeste” surge em meio as disputas econômicas e políticas, traçadas no decorrer do processo de construção e consolidação de uma região. No enlaçamento dos aspectos similares entre os espaços, endossado pelo jogo político surgiu a região apreendida por meio de um discurso que prevalece, ainda hoje, cristalizado e materializado, instaurado neste lugar de memória, chamado de livro didático.

2.5 - Por entre impasses, limites e fronteiras- a Geografia da nação disposta no livro didático de Antonio Baena.

Nem todas as suas fronteiras externas se acham conhecidas e demarcadas: e até mesmo se ignoram os contornos de algumas Províncias internas, que não existem habitados, nem foram reconhecidos por homens que determinassem as suas situações astronômicas.

Raimundo José da Cunha Matos - 1837.

A formação territorial do Brasil nos convida a imergir em questões que encontram respostas na singularidade desse processo, visto que o território representou, ao longo da história do Brasil, uma das bases e símbolo de sua identidade nacional. As circunstâncias, bem como as mudanças encontradas ao longo desse processo, acabaram por moldar seu povoamento, sua ocupação econômica e a ação do Estado. “Com efeito, pode-se afirmar que, no caso brasileiro, as histórias geopolítica e geoeconômica estiveram fortemente entrelaçadas na sua formação territorial, pautadas pela própria continentalidade e diversidade regional características do País.”

O imenso território brasileiro mostrava-se, desde cedo, fonte para as bases não apenas de exploração, mas de dominação do Imperialismo. A aproximação entre velho e novo mundo serviu como aporte para o discurso universalizante que buscava agregar racionalidade através das explicações técnicas. Uma “violência geográfica, onde por meio de todo o espaço mundo explorado e mapeado, foi por fim, submetido e controlado⁴⁹.

Pode-se afirmar que, no caso brasileiro, as histórias geopolítica e geoeconômica acabaram entrelaçadas na sua formação territorial, pautadas pela própria continentalidade e diversidade regional características do país⁵⁰. Juntamente com os debates sobre o que seria nacional, nas mais diferentes esferas, conduzidos pelos homens de letras, emergia a inquietação pela definição dos limites do território nacional, questão que se tornaria frequentemente discutida dentro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro .

⁴⁹ SAID (p.384).

⁵⁰ (FIGUEREDO, 2016).

Em 1837, o sócio fundador do Instituto Histórico marechal Raimundo José da Cunha Matos ressentia-se da falta de conhecimentos precisos sobre as fronteiras do Império, alertando para necessidade de conhecer o país em suas porções. Expedições cortaram o país na busca de conhecer o que a imensidão territorial continha. Desta forma, os confins do território passaram a ser descritos, afinal, caberia à geografia a produção de um discurso da nacionalidade que revelasse aos “brasileiros” o território comum. Aos discursos produzidos no decorrer destas explorações encontrava-se uma das formas de legitimar a “nação.”

Caberia aos “ilustres homens das letras” dispersos no extenso território brasileiro, copilar as informações necessárias sobre as mais diferentes realidades, pontuando os limites entre seus torrões natais. Entretanto, estes relatos não se mostravam desprovidos de conflitos decorrentes das áreas geradoras de impasses fronteiriços, em diferentes escalas. Os litígios eram discorridos nos livros didáticos de forma que, acabavam por revelar as relações imbrincadas entre as elites locais. Sobre este fato, Flores (2012) coloca o conceito de “fronteira manejada”. Para esta autora, os sujeitos fronteiriços sabem da existência concreta dos limites, estão conscientes de que a fronteira não está “aberta”, mas tratam de “manejá-la” aos seus interesses.

Para exemplificar, tomamos para análise a figura de Antônio Ladislau Monteiro Baena, um militar português que escreveu o Ensaio Corográfico sobre a Província do Pará e Compêndio das Era da Província do Pará, este último destinado a seus alunos da Escola Militar. Ambas conhecidas pela riqueza de detalhes sobre a província paraense, na época “Grão-Pará”. Mas o fato que nos fez suscitar a figura de Antonio Baena, ocorreu devido às disputas em torno dos relatos feitos por Baena presentes em seus livros, dentre estes alguns de cunho estatísticos.

Antônio Baena participou de comissões estatísticas enviadas ao Pará para reconhecimento do imenso território. Os relatos provenientes dessa participação eram enviados ao IHGB, lidos e distribuído entre os sócios da instituição. Estas descrições eram decorrentes da ativa participação de Baena na província, através de suas relações de amizade, seu cotidiano, do convívio com os índios etc. Os

dados enviados por Baena continham detalhes que se destacavam frente aos relatos de viajantes. Como esclarece:

Entre tantos viajantes que pelo Grão-Pará passaram e descreveram aspectos de seu povo, costumes e natureza, Antônio Baena se diferencia, por não ser alguém de passagem. Era residente no Pará desde o começo do século XIX, quando veio acompanhando D. Marcos de Noronha e Brito, o Conde dos Arcos. Assim como muitos viajantes, estava a serviço do governo, **mas, o que diferencia sua obra de outras tantas que do Pará fizeram seu objeto de instigação e investigação é o fato de sua intensa atuação militar e civil na província ao longo de sua vida. Especialmente, numa época em que o lugar do militar tinha seu poder contestado pela Revolução liberal e pela Constituinte e Constituição no Brasil, o trabalho de mapeamento do mundo e sua contagem estatística dependia de militares como Baena.** (BARROS 2006, p.11 grifo nosso).

Este minucioso relato foi alvo de investigações logo após o lançamento de seu Compêndio, pois foi o momento em se dedicou a descrever sobre a então província do Grão-Pará com maior aprofundamento. Será justamente sua corografia que deixará clara questões referentes aos índios, bem como a descrição dos rios que expressava as valiosas e possíveis rotas para a navegação comercial pelo interior da província. Os dados eram lidos como relatórios nas reuniões do IHGB, o que possibilitou uma maior circulação de suas produções, um dos motivos de divergência enfrentadas por Antônio Baena. (BARROS, Op.cit. p.50).

Os relatos detalhados presentes em seus compêndios e questões de ordem política, como a posição de Antonio Baena frente a momentos relevantes na política do Brasil, como a independência, bem como o conhecimento que detinha sobre o território⁵¹ conduziram a inimizades. Dentre estas, a do também militar

⁵¹ Sobre a atuação de Antônio Baena, Michelle Rose Menezes de Barros esclarece: “*encarregado como era de algumas expedições de combate, Baena estudava os caminhos terrestres e marítimos para desembarques, ataques, vigilância. Conhecendo os gêneros que facilitariam o controle e o combate de doenças, tendo em vista que estudar e conhecer a natureza era parte integrante da estratégia militar. Baena vivenciou conturbadas relações políticas na província nas primeiras décadas do Oitocentos. Conflitos militares e pessoais noticiados pela imprensa local. Sua disposição no serviço imperial foi questionada por sua relação, não tão explícita na documentação investigada, com o monarca D. João VI e por seu possível anseio na manutenção dos laços da província paraense com Portugal no cerne da Independência do Brasil. Em meio aos debates enfrentados enquanto atuava no Pará, impondo incertezas quanto a sua asserção de servir realmente aos interesses do Império brasileiro, Baena parecia demonstrar por meio de suas produções no IHGB seu então posicionamento político, ciente que escrevia para ser lido em seu próprio presente, bem como em tempos vindouros.*”(p.11)

José Joaquim Machado de Oliveira, presidente da província do Pará entre os anos de 1832 e 1833.

José Joaquim Machado de Oliveira foi designado pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro para realizar o parecer das obras: Corografia paraense ou descrição física, histórica e política da província do Gram-Pará, de Ignácio Accioli de Cerqueira Silva, de 1833 e Ensaio Corográfico sobre a Província do Pará, de Antônio Ladislau Monteiro Baena publicada no ano de 1839. Sua designação ocorreu pelo fato do instituto considerar conhecedor da realidade da província, visto já ter ocupado a função presidente da província do Pará em anos anteriores. Machado de Oliveira trata das duas obras no mesmo parecer, nomeado de “JUIZO” advogando:

Tendo o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, em sessão de 26 de agosto deste ano me nomeado para interpor o meu parecer acerca da Corografia Paraense, do Senhor Ignacio Accioli de Cerqueira e Silva, e do Ensaio Corográfico sobre a Província do Pará, do Sr. Antônio Ladislau Monteiro Baena, venho apresentar-vos o juízo que pude formar destas duas obras, que descrevem a história daquela província, a que presidi por tempo de dois anos; e isto depois de minucioso exame, e comparação com as diversas obras, memórias, cartas geográficas e apontamentos que possuo sobre aquele país (...). (OLIVEIRA, 1843, p.04).

As críticas feitas aos compêndios expostas no relatório declaravam:

Seção I

Estatística, Física e Descritiva.

Topografia

Esta parte a mais essencial do país físico é em ambas as obras deslocada da sua legítima posição, e distribuída em porções segregadas pelas diversas subdivisões em que se retalhou a descrição da superfície da província, segundo a antiga organização territorial, que já devia ser desprezada em 1833, visto que a sua obra foi impressa em 1839, e no fim dela vem anexa a ata do governo que trata desse objeto. [...]

[...] **Nada há mais incerto e vago do que o resultado que se tem análise das posições geográficas** consignadas pelas duas obras que foram sujeitas ao meu exame. Além de se notarem **omissões essenciais** neste ramo, que tornam **incompleto e embaraçoso**, e de ter-se desprezado quase todas as longitudes, dando-se às poucas as omissões, e em alguns erros, que denunciam ou a **pouca exatidão** dos dados que teve o seu autor ou lhe foram ministrados, ou inaptidão em coordená-los e classificá-los conforme as regras da ciência: apresentei alguns exemplos. [...]

Omitiu a Corografia alguns dos rios da província, que pelo seu longo curso e volume fazem-se salientes no seu sistema fluvial,

como entre outros de não menor importância são: Juruá que se lança no Amazonas pela margem austral entre o Yutahy, e o Yuruá, e vários afluentes caudais do Madeira, e do mesmo Amazonas, que desembocam entre Cametá e Gurupá; e subtrai a outros de suas próprias localidades como são, o Camará e o Guuaná que afluem no Amazonas a O. Porús, e que o autor os designa a L. deste rio, &c., &c.

[...] Observa-se na Corografia uma espécie de **anacronismo, ou deslocação pela ordem** que segue na descrição dos rios, porque, começando a descrevê-los pelos afluentes originários, não estabelece a identidade do curso e extensão dos dois rios entre os quais já foram designados e por isso conhecidos, senão entre o último que foi descrito e o que se segue, e que ainda não fora mencionado. (OLIVEIRA Op. Cit. P. 08).

FOTO 01: Juizo sobre as obras intituladas de José Joaquim Machado de Oliveira. Acervo da Biblioteca Nacional

Machado de Oliveira levanta questões sobre a imprecisão dos limites, a ausência do nome de alguns rios, fato que atrela a um anacronismo. Porém o

excerto onde retoma uma de suas divergências quanto a posição de Antônio Baena sobre a independência do país, coloca:

Termina o Sr. Baena o seu compendio na época em que começara para o Pará uma serie de atrozes successos, abrindo a sua marcha a horrorosa matança no navio Palhaço... **O autor prudente nessa reticência porque, com alguma prevenção, como se tem visto, contra as formas representativas, e indignando-se contra os meios empregados para independência, talvez que a exposição desse espantoso successo lhe sugerisse, expressões que podiam mais comprometter sua opinião política, e arriscar sua situação.** (OLIVEIRA apud BARROS, 2006, p.18)

Em sua defesa, Antonio Baena escreve a Januário da Cunha Barbosa, sobre o parecer feito por Machado Oliveira, a quem na carta se refere como “a censura”.

Jamais tive por obra sem defeitos meu compendio das eras da Provincia do Pará. Para os ter basta ser minha E qual he a que não os tem? Eu a escrevi sem ter um juízo alheio a que submetesse; e por isso não me foi possível des-suja-la de erros, corriji-la, lima-la para que ella se avissinhasse quanto mais podesse da perfectabilidade e triunfasse da censura. Em carta dirigida a V. S^a em data de 10 de novembro de 1839 expressei o seguinte: vi no N^o 3 do Jornal do Instituto que meu compendio das Eras foi remetido à Comissão de História para dar o seu juízo à cerca dele. Eu aguardo o parecer para com ele desviar do meu espirito toda desconfiança de haver desacertado (...) confesso ingenuamente que não esperava ter uma censura concebida em termos que me fez recordar de um dos conceitos expressados por D. Alembert nas suas Reflexões sobre a História e os diferentes modos de escreve-la.

Sobre as “Posições Geográficas” e os “limites” Antônio Baena coloca saber bem o “mérito dos geógrafos”, que trabalharam na medição e traçado dos limites dos rios. Realiza uma extensa lista com os nomes dos participantes nas expedições de medição e reconhecimento de porções do território do Pará. Citando dentre outros o naturalista Alexandre Rodrigues Ferreira, responsável por uma das maiores descrições da Amazônia até o Mato Grosso, além de mencionar o valor pago por Antônio Luís Pereira da Cunha, ou marquês de Inhambupe para custear o envio de “remessas de produtos naturais”, visto o governo não enviar recursos para tal função.

Em sua defesa, Antônio Baena não se exime de seus erros, mas alega a dificuldade de discussão sobre os “methodos utilizados para avaliar o compendio”, advogando que:

(...) eu não me achava em uma cidade como a do Rio de Janeiro onde a sciencia anda mais semeada, onde os espíritos uns com os outros mais se aperfeiçoam e onde pauta a mais aguçada critica se regulão as producções do entendimento. Sempre suppuz que em consideração desta minha posição e da fidelidade e exacção histórica da minha pennase me perdoarião negligencias de estilo e desordens longuras, pequenhezes circunstanciadas e outras falhas próprias de quem com poucas posses de engenheo somente reduzido ao incansável e fastidioso trabalho de revolver archivados desordenadosse abalançou a remediar a falta de uma História do Pará.(...) afirmo ao meus ínclitos censores que não copiei (....) escrevi como sempre costumo: escrevi como muitos que não escreve a gosto alheio mas sim a capricho seu, e que com tudo desfrutam o apreço de todos aquelles que tem perseverança desapaixonada de dar o justo valor as cousas sem mais affeição. (...) Escrevi o dito compendio sem ter a fatuidade de pretender o renome de Historiador: o amor ao paiz me levou a empreender esta obra sem atentar as debilidades de minhas forças.⁵²

Porém em suas argumentações um dos fatos que Baena não busca justificativa refere-se a sua posição frente à independência do Brasil. Para José Joaquim Machado de Oliveira a omissão de alguns momentos da província do Pará durante o período de independência do Brasil, era decorrente do comprometimento político e militar de Antonio Baena.

Após a conclusão do parecer, Machado de Oliveira realizou a leitura em sessão do IHGB, um ano depois o parecer foi retomado, sendo aprovado, ficando determinado seu arquivamento. O parecer não foi publicado no periódico do Instituto, porém José Joaquim Machado de Oliveira, não contente com a determinação, presenteou a instituição com cerca 100 exemplares, reafirmando suas objeções sobre a obra de Baena. O parecer realizado por José Joaquim Machado de Oliveira poderia inviabilizar a adoção ou mesmo impedir sua

⁵² BAENA, Antonio Ladislau. [Carta] 26 de outubro de 1840, Pará [para] BARBOSA, Januário da Cunha. Rio de Janeiro 8f. Expõe sua defesa sobre o juízo realido sobre seu Comp~endio das Eras do Pará.

reedição⁵³. Mas a questão não estava limitada ao valor da obra em si, mas possivelmente perpassou pela relação estabelecida entre Antonio Baena e José Joaquim Machado de Oliveira. É válido pontuar que a partir da influência de Baena, outros autores de obras didáticas passaram a contestar os dados de viajantes, assumindo os relatos feitos pelo militar. Como foi o caso de Ignácio Accioli de Cerqueira e Silva que em seu livro: *Corographia Paraense, ou descrição physica, histórica e política do Grão-Pará*, quando declara:

(...) algumas obras existem relativas ao Pará, pela maior parte importam descrições de viajantes, em que quase sempre a verdade soffre alterações não pequenas. (...) **isto acontecerá a todos, que a grande distância quizerem escrever de um paiz que não profundarem em investigações pessoais.** (CERQUEIRA E SILVA, 1833, p.12)

As “investigações pessoais”, como as feitas pelo português Antonio Baena, se diferenciavam dos relatos dos viajantes, por deixar claro, os pormenores de quem efetivamente participava do cotidiano dos confins do Brasil. Um olhar de um também estrangeiro, mas que possuía a dimensão do vivido, o cotidianamente construído como base para suas narrativas.

A primeira vista, poderíamos atribuir as objeções feitas apenas ao que os compêndios dispunham, descartando qualquer outra interferência. Todavia, como já destacamos, a ameaça de não circulação do compêndio era um risco eminente, já que caso não fosse aprovado os compêndios, dificilmente um dos livros destinados a Escola Militar chegaria a seu destino final. Dificilmente saberemos com exatidão quem detém a veracidade dos fatos, se os relatados presentes no juízo feito por Oliveira Machado ou os argumentos de defesa traçados por Antonio Baena. Porém, em um momento onde o território brasileiro ainda estava sendo explorado, estas questões nos possibilitam reconhecer o valor desse conhecimento, bem como os impasses em torno das fronteiras descritas em uma obra didática

⁵³ Sobre o assunto ver MAIA (2014, p.92)

 Ilmo Senhor

Jamais tive por obra sem defeitos o meu Compendio das Artes da Provincia da Paria. Para os ter basta ter minha. E qual he a que não os tem? Eu a crevi sem ter um juizo alheio, a que a submetteste: e por isso não me foi possível des-super-la de erros, corrigi-la, torna-la para que ella se resistisse quanto mais possesse da perfectibilidade e triunfasse da censura. Em carta dirigida a V. S.ª em data de 30 de Novembro de 1833 expressei o seguinte: - Vi na N.º 3 do Jornal do Instituto que o meu Compendio das Artes foi remettido á Commissão de Historia para dar o seu juizo á cerca d'elle: eu aguardo a seu parecer para com elle dar-vos da meu espirito toda a desconfiança de haver desconcertado. Estas expressões assim patentes que a meu amor proprio não ex-tenta que destave nervos no entendimento: e que eu não ignorava que a agudeza de olhos desappare-nados descortina senões que não sobremem á vista afervorada author. Mas tambem confesso ingenua-mente que não esperava ter uma censura conciliada em termos que me fez recordar de um dos seus co-estas expressados por D. Alambert nas suas Reflexões sobre a Historia e os diferentes modos de escrever. Vou responder aos pontos da censura. Procurarei de breve não analisando todos os raisonnos, que não se contem, a qual passarei rapidamente em revista. Dizem os doutos Censores do meu Compendio que eu fizhei os vestigios que deixava o meu antecessor: e que trazei a exposiçã o meu modo. Respondo que Berrada escreveu os seus Annuaes fundamentada n archivos publicos, em os quaes ja não achai a ma

FIGURA 02: Carta de Antonio Baena a Januario da Cunha
 Acervo Biblioteca Nacional

. Fato que nos impulsiona a atentar para a teia de relações estabelecidas por trás de uma produção como os livros escolares, onde a carência de materiais para o ensino de um imenso território, a época ainda inexplorado, ocorria imersa entre a necessidade de conhecimento e os conflitos em torno desse saber.

2.6 LONGE DAS DISCUSSÕES PERTO DOS DISCURSOS- *Lições de Geographia Particular do Brazil* - a identidade brasileira a partir da produção didática feminina - o caso de Luiza Cândida de Oliveira Lopes.

“Propomos que o Instituto Historico e Geographico Brasileiro, como illustre representante do movimento e progresso das letras no Novo Mundo, honre o talento e o merito das senhoras brasileiras na pessoa da Ilma. Sra. D. Beatriz Francisca de Assis Brandão, distincta poetiza, já conhecida e estimada nos circulos litterarios pelas suas composições, admittindo-a na classe de seus membros honorarios, para incentivo e estímulo ás nossas patricias receiosas de se darem á cultura das letras e affrontar os preconceitos da nossa velha educação publicando as produções de seu espirito”.

Sala das sessões, em 25 de outubro de 1850. —Joaquim Norberto de Sousa e Silva. — João José de Sousa Silva Rio. — Luiz Antonio de Castro. RIHGB, t. XIII, 1850, p. 520

O incentivo e o estímulo às “patricias receiosas” permaneceu apenas como um “pedido” que as mulheres participasse do IHGB. O fato de sua negação não se mostra estranho para a conjuntura presente nos Oitocentos, onde a participação exclusivamente masculina não concedia espaço para participação de mulheres como correspondentes, tão pouco sócias efetivas, honorárias.

Para além de categoria biológica, as mulheres existem socialmente a partir de estruturas de poder bastante definidas. Se retornarmos na história da civilização humana, com seus mitos e crenças, constataremos que as condições de existência estabelecidas ao sexo feminino foram tecidas a partir de um silenciamento, bem como uma invisibilidade.

O universo masculino, sinônimo do que se concebia como racional, público, “superior” se enquadrava na história por suas façanhas, heroísmo e dinamismo, conquistas que impulsionavam da linguagem predominantemente masculina aos registros deixados pela história. Assim, como produtores de suas histórias, restava as mulheres o anonimato que a reclusão ao privado oferecia.

Porém o que pretendemos é retomar a história de mulheres que se dedicaram a escrita de livros didáticos de geografia no final do século XIX até meados do século XX, atentando para o que nessas produções dialogava com os discursos enunciados por instâncias como o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. De que forma os discursos sobre a nação eram assumidos nestas produções em consonâncias ou discordâncias ao que era enunciado a partir do Instituto.

Interessa-nos saber se o fato de não estar ligada diretamente ao IHGB possibilitou a estas mulheres enunciar algo diferente, ou havia uma ressonância com o projeto de nação assumido pelos “guardiões da história,” sócios do IHGB.

Neste intuito, revisitamos trajetórias que, a partir de condições de possibilidades, conseguiram deixar para história da disciplina escolar Geografia, suas produções, mesmo longe de espaços de decisão. Entretanto, compreendemos que as condições que possibilitaram a estas mulheres realizarem produções didáticas, em um contexto marcado pela presença masculina, não devem ser consideradas como um fato dado ao acaso, tão pouco uma ação simplistas ou ocasional.

Na realidade buscamos entender estas produções a partir de uma teia marcada por relações de força entre indivíduos e grupos. Atentando para a trajetória dessas mulheres, suas relações familiares, pessoais, seus ciclos de afinidades; fatores que possivelmente interferiram na produção de seus escritos. Sabemos que possivelmente existiram inúmeras outras mulheres escritoras de livros didáticos de Geografia no decorrer do período estudado, mas as fontes encontradas apenas nos possibilitaram o encontro com Luiza Cândida de Oliveira Lopes, professora primária, esposa de Guilherme Antônio Lopes, militar e, o que não surpreende, sócio do IHGB.

Esperamos que estes registros sirvam a inúmeras outras pesquisas, fortalecendo uma corrente e que tragam luz sobre as ações de outras tantas mulheres dedicadas a escrita de materiais didáticos. A partir deste intuito, discorreremos sobre a trajetória de Luiza Cândida, detalhando sua obra posteriormente.

Compreendemos que as condições que possibilitaram a mulheres como Luiza Cândida, realizarem produções didáticas, em um contexto marcado pela presença masculina, não devem ser consideradas como um fato dado ao acaso, tão pouco uma ação simplistas ou ocasional. Na realidade buscamos entender estas produções a partir de uma teia marcada por relações de força entre indivíduos e grupos. Atentando para a trajetória dessas mulheres, suas relações familiares, pessoais, seus ciclos de afinidades; fatores que possivelmente interferiram na produção de seus escritos. Sabemos que possivelmente existiram

inúmeras outras mulheres escritoras de livros didáticos de geografia no decorrer do período estudado, mas as fontes encontradas apenas nos possibilitaram o encontro com estas duas. Esperamos que estes registros sirvam a inúmeras outras pesquisas, fortalecendo uma corrente e que tragam luz sobre as ações de outras tantas mulheres dedicadas a escrita de materiais didáticos.

Reconstruir a trajetória de mulheres em épocas marcadas pelo silenciamento de seus feitos, o obscuramento de suas participações políticas e sociais torna-se um enorme desafio ao pesquisador. Assemelha-se a recompor um enorme quebra-cabeça, onde o que se mostra como um fato dado pode, a qualquer momento, ser interpelado por questões sutis que fazem desmoronar todas as possíveis “verdades” encontradas. Assim foi o percurso trilhado por mim e Luiza Cândida de Oliveira Lopes, uma mulher que, no primeiro momento, se mostrou como uma típica esposa dos oitocentos, mas no desenrolar das tramas de sua vida minhas vãs convicções foram sendo desconstruídas.

Casada com um homem com ideias liberais, um militar que assume a profissão de professor, adepto a escrita de poesias, amante de Saraus, escritor de livros voltados ao ensino de Gramática, maçom e abolicionista. Ela professora primária, diretora de escolas destinadas ao ensino feminino, retratada pelos jornais como uma professora: honesta, assídua, dedicada. Enfim, o discurso recheado de “bons costumes femininos”⁵⁴, que tanto marcou a história das mulheres no Brasil. Entretanto, de forma lenta e gradativa, as fontes revelaram uma mulher atuante nas questões do magistério, defensora veemente da abolição da palmatória, participante das intensas discussões salariais e das condições de trabalho de professores. Em sua rede de sociabilidade estavam instrutores da educação provincial, políticos, magistrados, figuras que declaram admiração à professora.

Frente a estes fatos, tenho consciência da impossibilidade de apreender da forma desejada as sutilezas desta mulher, mas reconfortada por levantar informações sobre Luiza Cândida de Oliveira Lopes que trazem luz não apenas ao escritos sobre a geografia, mas sobre sua trajetória. Assim, iniciamos a

⁵⁴ Expressão recorrente encontrada nos materiais pesquisado.

discussão discorrendo sobre alguns dados sobre Luiza Cândida de Oliveira Lopes.

Diretora do Colégio de Santa Luzia, destinado ao sexo feminino no Rio de Janeiro, Luiza Candida era casada com o também professor Guilherme Antônio Lopes, que além de desempenhar atividades como professor particular de português, matemática e geografia, dirigiu estabelecimentos de ensino no interior do Rio de Janeiro, além de ter seguido a carreira militar⁵⁵. Na realidade, Guilherme e Luiza Carolina refletiam um típico casal do período imperial, além de possuir os requisitos exigidos aos bons professores no período imperial: “horadez e moralidade”, possuíam uma rede relevante de amizades em toda corte, boa parte decorrente de suas relações com a Maçonaria⁵⁶.

Seis anos antes da investida de produção do compêndio *Geographia Particular do Brazil*, Luiza Candida juntamente com o marido, estiveram à frente de diferentes estabelecimentos de ensino, dentre estes o Collegio de Nossa Senhora do Paraíso. Localizado na Praia do Caju, no Rio de Janeiro, o Collegio Nossa Senhora do Paraíso era destinado à educação feminina, sob o regime de internato. Segundo Conceição (2007) o regime de internato se configurava enquanto um modelo escolar caracterizado por isolamento, com saídas controladas, tempo de férias determinado, controle do contato dos internos com correspondências, jornais, livros dentre outros meios de comunicação. Além de uma estrutura curricular direcionada a atividades extras como música, atividades manuais dentre outras.

Seguindo os moldes dos internatos, o Collégio Nossa Senhora do Paraíso possuía três regimes de inserção: pensionistas, meio-pensionistas e externas. As alunas na condição de pensionistas possuíam regime integral na escola, com direito a hospedagem e três refeições. As meio-pensionistas eram alunas que além do estudo, realizavam uma ou duas refeições na escola. Por fim as com regime “externo” estudavam um período apenas, sem direito a refeições e alojamento. Vale destacar que alguns estabelecimentos destinados educação

⁵⁵ Diário Oficial da União (DOU) • 11/05/1909 • Seção 1 • Pg. 18

⁵⁶ Ver Boletim do Grande Oriente do Brasil-jornal oficial da Maçonaria (1871-1874).

feminina não recebiam alunas “externas”, justificando o risco a saúde das internas no regime integral além do que costumavam chamar “influências nocivas”⁵⁷.

No periódico denominado Boletim Oriente do Brasil em sua edição n. 01 de 1871, na “secção recomentativa” encontramos alguns esclarecimentos sobre o colégio dirigido por Luiza Cândida:

(...) todos os pagamentos são por trimestres adiantados, sem descontos por ausências ou férias. A Directora não se responsabiliza pelo extravio de objetos de valor taes como brilhantes, dinheiro etc. (...) A comida será abundante e variada e igual tanto para Directora quanto para as alumnas. Alumnas pensionistas pagarão por trimestres 120\$, as meio-pensionistas pagarão 60\$ e as externas, de instrucção primária 24\$, secundária 36\$000. O ensino de música e dança é pago em separado. As alumnas pensionistas pagarão a mais uma vez 30\$, no acto da matricula para compra de objectos de propriedade do collegio taos como bacias, colchão, cama etc. (BOLETIM DO GRANDE ORIENTE DO BRASIL-JORNAL OFFICIAL DA MAÇONARIA BRASILEIRA- p.424 edição n.01- 1871)

O relato acima deixa claro o público alvo de estabelecimentos como os internatos. Em sua maioria, grupos detentores de um poder aquisitivo, aptos a dispensar quantias relevantes destinadas ao pagamento dos estudos de seus filhos e filhas. Afinal, ter acesso à escola, em uma sociedade onde a maior parte da população não sabia ler, tão pouco escrever, possivelmente garantiria a perpetuação dos privilégios, acentuando diferenças sociais, tão necessárias na permanência de um *status quo* por parte desta parcela da população brasileira.

Luiza Cândida de Oliveira Lopes permaneceu à frente do Collégio Nossa Senhora do Paraíso por alguns anos. Entretanto em 1874, seu esposo Guilherme Lopes assumiria a direção do Collegio Atheneu Paraybano, em Paraíba do Sul no Rio de Janeiro. Um estabelecimento destinado ao ensino misto, onde conviviam meninos e meninas não mais submetidos à palmatória, visto ter sido uma prática abolida pelo casal de diretores⁵⁸.

⁵⁷ Sobre o assunto ver: ROQUETTE, J. I. Código de bom tom ou regras da civilidade e de bem viver no século XIX.Paris: V^a J. P. AILLAUD, GUILLARD E C livreiros de suas majestades o Imperador do Brasil e El-Rei de Portugal, 1875, p. 293

⁵⁸ Sobre o assunto ver Jornal do Comercio edição de 30.07.1874.

Secção Recommendativa.

Seguindo o exemplo da *Chaine d'Union*, da *Revista Maçon.*, *Americana*, do *Freemason*, e de varios outros jornaes de Maçon., creamos igualmente esta secção recommendativa.

Convictos de que a protecção não limita-se sómente a soccorrer a este ou aquelle Ir., e á coadjuval-o promovendo-lhe os meios de subsistencia; mas pôde sim ter um sentido muito mais lato, como seja o tornar publico e notorio por meio de annuncios seus estabelecimentos de qualquer especie que sejam, actuarão mais do que tudo em nosso espirito, para dar ao nosso *Boletim* mais esta secção.

Creada pois ella, estão suas paginas a mercê dos nossos Ir.: Começaremos recommendando aos nostos Ir.: o collegio para meninas, dirigido pela Exm.^a Srta. D. Luiza Candida de Oliveira Lopes, esposa do nosso Ir.: Guilherme Antonio Lopes.

E' este collegio sito a Praia do Cajú n. 37. Leião os nossos Ir.: o pequeno programma que abaixo transcrevemos e o avaliem.

COLLEGIO DE NOSSA SENHORA DO PARAISO

PARA MENINAS

DIRIGIDO PELA PROFESSORA

Luiza Candida de Oliveira Lopes

37 Praia do Cajú 37

Este collegio tem por fim instruir e educar as alumnas que lhe forem confiadas.

Recebe pensionistas, meio-pensionistas e externas.

FIGURA 03: Boletim do Grande oriente do Brasil-jornal official da Maçonaria Brasileira- edição n.01- 1871

A mobilidade de professores e professoras no século XIX era uma prática garantida por lei, visto a enorme carência de professores nas diversas províncias. Vale destacar que Luiza Cândida lecionou em diferentes províncias do Rio de Janeiro: Santa Madalena, Valença, Barreto, Capivary dentre outras, assumindo funções exclusivamente em sala de aula ou na direção de instituições de ensino primário e secundário, acompanhada do marido e das filhas, Ambrosina de Oliveira Lopes e Guilhermina de Oliveira Lopes.

As constantes mudanças de localidade por parte dos professores consistia em uma prática recorrente e garantida por lei. Assim, esta mobilidade fosse decorrente ou não da carência de professores ou da necessidade de diretores, nas mais diferentes províncias, fossem em instituições particulares ou públicas, nos possibilita pensar sobre a dinâmica da escola oitocentista, questionando os reais motivos que impulsionavam ou mesmo “obrigavam” professores e professoras a migrar.

No caso da professora Luiza Cândida, a mudança ocorrida em 1874, esteve possivelmente ligada a participação de Guilherme Lopes, seu esposo, na criação de uma filial da Loja Maçônica Estrela do Rio, no município de Paraíba do Sul - RJ. A rede de sociabilidade do casal pode ser dimensionada nas publicações dos jornais que circulavam na cidade, além de publicações próprias do grupo maçônico daquela região. Foi justamente nesta época que Luiza Candida lançou o livro “Licções de Geographia Particular do Brazil”.

Aclamado em diferentes jornais da Corte, o compêndio Licções de Geographia Particular do Brazil, foi editado por J.G. de Azevedo Editor no ano de 1877, no Rio de Janeiro, Nas páginas iniciais é possível encontrar uma dedicatória ao inspetor de instrução pública da Província do Rio de Janeiro, Josino do Nascimento Silva⁵⁹:

⁵⁹ (31 de julho de 1811 — 6 de junho de 1886) foi magistrado e político brasileiro. Nasceu em Campos dos Goitacazes, Rio de Janeiro, filho de Manuel do Nascimento Silva e de Margarida Rosa de São José. Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Direito de São Paulo, na turma de 1834. Promotor Público e Juiz Municipal da Corte. Procurador dos Feitos da Fazenda Nacional. Oficial Maior da Secretaria de Justiça (1852). Diretor-Geral da Secretaria de Estado dos Negócios da Justiça. Membro da Assembleia Provincial do Estado do Rio de Janeiro. Deputado à Assembleia Geral Legislativa, pelo Rio de Janeiro (1845-1847). Foi presidente das províncias de São Paulo por duas vezes, de 4 de janeiro de 1853 a 26 de junho de 1854, e do Rio de Janeiro, de 15 de abril de 1871 a 10 de outubro de 1872. Diretor-Geral da Instrução Pública da Província do Rio de Janeiro. Advogado do Banco do Brasil. Presidente do Conservatório Dramático. Conselheiro do Império. Cavaleiro da Imperial Ordem de Cristo. Comendador da Imperial Ordem de Cristo. Sócio do Instituto da Ordem dos Advogados do Brasil, participando da sua fundação, e da sua primeira administração, na função de secretário (1843). Membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1839).

FIGURA 04: Livro "Lições de Geographia Particular do Brazil". Acervo Biblioteca

Um único livro em sua longa trajetória de vida na educação e dedicado a discussão da geografia. Fato que conduz a refletir sobre o silenciamento das produções femininas. Entretanto adianto, em um mundo onde os papéis sócias são extremamente definidos, para romper determinadas permanências era preciso manter os modelos, a tradição, assumindo o discurso consensual. Foi justamente o que fez Luiza Cândida em seu livro didático. Como demonstra sua declaração no prefácio do livro:

DUAS PALAVRAS

Quando me dispus a preparar a presente obrinha, não tive em vista gragear um nome na literatura do meu paiz.

Apenas o desejo de prestar um serviço a mocidade brasileira me levou a tal empresa.

Notei sempre como falta sensível nas escolas primárias o não haver um compendio de geografia do Brazil apropriado à inteligência das crianças.

Que nas escolas de instrucção primária não se obrigassem os alunos a estudar geografia universal, é razoável, mesmo porque seria exigir muito de tão pouco; mas que os meninos não tenham ao menos um ligeiro conhecimento da geografia particular do paiz é falta que devia de há muito ter sido remediada.

Se esta primeira edição não satisfizer completamente o meu intento, é possível que em segunda o meu livrinho melhor se acomode ao fim que se propõe.

É meu primeiro ensaio sobre obras didáticas; e se o auxílio do governo não me faltar como espero, essa animação será um poderoso estímulo para o progresso da minha empresa.

Aos ilustrados colegas peço, desde já, desculpas pelas lacunas que encontrarem nesta obrinha e conto ser d'ellas absolvida, atenta a fraqueza de meu sexo e apoucados conhecimentos e inteligência de que disponho. Os defeitos que encontrarem, rogo-lhes m' os comuniquem para sciencia minha e utilidade da obra.

Os conselhos de Instrucção da Província do Rio e da Corte para cujas escolas especialmente preparei este livrinho, dar-lhe-ão o valor que merecer.

A Autora.

FIGURA 05: Livro “Lições de Geographia Particular do Brazil”. Acervo Biblioteca Nacional

O pequeno de 20 x 15 centímetros, composto por dezenove lições, trazia no final um mapa do Império e uma folha adicional com o mapa do Brasil e o desenho das coordenadas geográficas. Um

As lições seguiam os padrões dos livros escolares do período com a descrição dos aspectos gerais do país, bem como o detalhamento de cada uma das províncias. Ao final de cada lição seguia uma lista de perguntas sobre o assunto abordado.

É válido destacar a conjuntura da época, marcada por uma nítida disputa entre a classe em ascensão, com seus ideais liberais e progressistas e os latifundiários, proprietários de terra conservadores contrários a qualquer mudança na estrutura social e econômica brasileira. As mudanças necessárias não apenas a educação brasileira, mas a outros setores, não ocorreram, isto devido a própria

constituição do quadro de membros do conselho, formado em sua maioria por conservadores, fato que acarretou morosidade aos progressos necessários.

Frente à instabilidade encontrada no país, um fato chama atenção quando observamos a trajetória de Luiza Cândida. Em 1870 o Governo se viu pressionado a reagir frente à iniciativa privada, composta em sua maioria por defensores de ideais liberais. Neste intuito o governo aumenta os investimentos com a educação no país, com a realização de conferências pedagógicas, aumento dos custeios para escolas públicas e particulares, o surgimento das escolas mistas dentre outras medidas⁶⁰. Como uma das grandes dificuldades enfrentadas neste período era a carência de professores em províncias distantes, inúmeros professores eram remanejados.

Este possivelmente foi o caso de Luiza Cândida, visto que em 1880 ela retorna a sala de aula, na época na província Santa Madalena. Apesar da curta permanência, a professora acabou por cativar os alunos, prova foi a homenagem recebida pelos inspetores, pais e alunas. Na ocasião a professora recebeu um “mimo” de seus alunos: “um bom relógio de ouro cravejado de brilhante”.⁶¹

A entrega do presente foi, segundo os jornais da época, uma manifestação de apreço, visto o afastamento da professora. Na ocasião foi lido um texto escrito pelo inspetor municipal, Antônio Tibúrcio Figueira⁶²:

Ilma. E Exma. Sra.- os admiradores do magistério desta villa constituíram-nos em comissão para fazer a V.Exa. entrega do mimo que ofertaram a a V.Exa. no intuito de entregar o grande apreço e consideração em que têm a destinada preceptora da infância desta localidade.

A comissão imensamente agradável ao cumprimento do seu dever, por que entende que nunca são de mais as homenagens prestadas àqueles que à custas de penosos sacrifícios, preparam o futuro da pátria, educando o espirito do povo: sobretudo aqueles

⁶⁰ (SANT'ANNA, 2014, p.112).

⁶¹ Jornal o fluminense- Ano III-20.08.1880.

⁶² Foi presidente da província do Rio de Janeiro até meados 1882, posteriormente nomeado presidente da província de Alagoas de setembro de 1884, de 26 de setembro de 1884 a 6 de julho de 1885, e do Maranhão, nomeado por carta imperial de 2 de junho de 1885, de 23 de junho a 14 de setembro de 1885.

que, como V. Ex. tão bem sabem compenetrar-se da elevada missão que lhes incumbe, e a desempenham de modo tão irrepreensível. As homenagens em condições tais, são um justo presente devido a tanto sacrifício e honra, a um tempo, tanto aqueles prestam.

A comissão ao passar às mãos de V. Ex. o signal de apreçoados justamente admiradores da professora pública desta villa, o faz cerca de V. Exa. olhar com benevolência para a modéstia dela e aproveitando o ensejo tão propicio peço a v. Ex. permissão para manifestar alta consideração e respeito com que são tratadas a Ilma. Exma. Sra. Luiza Cândida de Oliveira Lopes digníssima professora pública de V. Ex. atentos, veneradores e criados.⁶³

Mas, para além da sala de aula, Luiza Cândida participou ativamente de questões políticas relacionadas ao trabalho docente. Como exemplo, citamos a petição pública realizada em 1882 pelo vereador João Rufino Furtado de Mendonça⁶⁴ a pedido de Luiza Cândida. Ambos cultivavam uma longa amizade, iniciada quando Rufino Furtado desempenhou a função de inspetor municipal e Luiza Cândida estava no cargo de diretora de uma escola primária em um dos municípios que lecionou.

Esta petição se referia a isenção dos professores do chamado Imposto de indústria e profissão, tributo cobrado somente no município Macaé, cidade onde Luiza Cândida lecionava. Após seis anos a petição feita pela professora foi lida e debatida no plenário, proporcionando intensos debates na sessão da câmara provincial de Macaé⁶⁵.

⁶³ Jornal Diário de Notícias, Rio de Janeiro, agosto de 1880

⁶⁴ Advogado e chefe político na cidade de Valença no Rio de Janeiro.

⁶⁵ Ata da sessão da Assembleia Legislativa Provincial de Macaé de 11.10.1888.

Em decorrência das discussões Luiza Cândida escreve uma carta direcionada aos vereadores e demais responsáveis pelos tributos, pedindo um aumento com valor igual ao cobrado

Exms Srs. Presidente e mais membros da assembleia legislativa provincial

Luiza Candida de Oliveira Lopes, professora da 2ª escola da cidade de Macahé, sentindo-se onerada com o imposto de indústria e profissão cobrado pela câmara municipapl, por simples autorização da assembleia provincial, único município em que se cobra tal imposto, do qual nunca se cogitou o governo provincial nem o geral, vem muito respeitosamente solicitar um aumento de 15\$ addicionaes aos vencimentos dos professores públicos que servirem ao município de Macahé, enquanto perdurar o referido vexame à classe do magistério provincial, já tão parcamente retribuída. A câmara municipal não teve, é certo, imposição da assembleia para cobrar tal imposto, mas tão somente autorização para fazê-lo, e tendo se-lhe requerido eliminação da tabela não foi atendida a petição de um professor que a solicitou em nome de seus colegas. E como conste que novamente serão incloncluidos os professor públicos do município na collecta da câmara, a suplicante por si e seus colegas apressasse em solicitar as assembleia o referido aumento de gratificação, enquanto servirem neste município e a câmara mantiver tão pesado ônus. Como é por demais insuficiente a retribuição aos educadores primários da mocidade nesta província devido à escassez das rendas actuaes a suplicante espera merecer o referido favor por ser igualmente um acto de justiça.

Nestes termos pede deferimento- E. R. Macaé 10 de outubro de 1888.

Luiza Cândida de Oliveira Lopes.

:

A atitude foi considerada um ato de coragem por alguns vereadores, condizente com “a mulher distinta e honrosa”, “uma pessoa notável e de grande peso”, porém para outros a carta foi considerada uma forma de “caçoar” com as deliberações municipais. A polêmica em torno da petição foi motivo de um intenso debate intenso entre Rufino Furtado e demais políticos presentes na sessão de 18 de outubro de 1888. Argumentando as posições contrárias a isenção alguns políticos alegavam o despreparo de alguns docentes, consideravam um

“despautério (...) despende-se com professores analfabetos as rendas provinciais e municipais”⁶⁶. Na mesma sessão Rufino Furtado, antes defensor da proposta de isenção, passa a aceitar os argumentos levantados pelos demais membros retirando o pedido feito a favor dos professores.

Luiza Cândida durante um longo período (1882-1892) realizou pedidos de afastamento para tratamento de saúde, sendo concedido apenas três anos após o envio desta carta. Em 1905, Guilherme Lopes, seu esposo com a saúde bastante debilitada assumiu a chefia de gabinete de guerra no Rio de Janeiro-capital, vindo a falecer em 1909.

2.6 Por entre institutos- as mudanças e permanências nos livros didáticos de Geografia no decorrer dos primeiros anos da República:

Com a abolição da escravidão e a chegada da República, os moldes da sociedade passavam gradativamente a assumir novos contornos. Nas expressões mais cotidianas, vivíamos com atraso, nossa *Belle Époque* e a *Art Nouveau*, dos cafés requintados aos *boulevard* o clima urbano nos parâmetros “modernos” para a época, encontravam como referência a arquitetura imponente de influência francesa e inglesa de capitais como o Rio de Janeiro e São Paulo. Os rasgos positivistas dos intelectuais republicanos buscavam explicar nossa realidade, sem identidade própria aparente, encontravam nas adaptações das teorias em voga respostas para a imensidão de contrates.

Assim, apaixonados ou indiferentes, aflitos ou irônicos, perguntavam-se sobre os dilemas básicos enfrentados por uma sociedade nacional, uma nação que buscava atônita, depois de séculos de escravidão, criar um país à altura do século XX, buscando compreender quais seriam as condições e possibilidades de progresso, industrialização, urbanização, modernização, europeização, enfim de “civilização” do país. IANNI (1992, p. 29)

O pensamento vigente concebia a educação como um dos requisitos fundamentais para o modelo de civilização, capaz de trazer “conscientização” e formar o “cidadão” agora votante. As discussões em torno dessa questão

⁶⁶ Relato da sessão da câmara da província de Macaé em 18.10.1888

passaram a influenciar diretamente as estruturas hegemônicas do sistema educacional brasileiro. Como destaca Romanelli (1993, p. 45):

A I República teve um quadro de demanda educacional que caracterizou bem as necessidades sentidas pela população e, até certo ponto, representou as exigências educacionais de uma sociedade cujo índice de urbanização e de industrialização ainda era baixo. A permanência, portanto da velha educação acadêmica e aristocrática e a pouca importância dada à educação popular fundavam-se na estrutura e organização da sociedade. [...] foi somente quando essa estrutura começou a dar sinais de ruptura que a situação educacional principiou a tomar novos rumos diferentes. De um lado, no campo das ideias, as coisas começaram a mudar com os movimentos culturais e pedagógicos em favor das reformas mais profundas; de outro, no campo das aspirações sociais, as mudanças vieram com o aumento da demanda escolar impulsionada pelo ritmo mais acelerado do processo de urbanização ocasionado pelo impulso dado após a I guerra e acentuado depois de 1930. (ROMANELLI, 1993, p. 45)

Os livros didáticos que datam desse período se referiam às mudanças ocorridas no país como “novos ares chegam ao país” tudo, enfim tem experimentado o benefício da expansão civilizadora.⁶⁷ “o país alcança enfim a civilização almejada”⁶⁸. A educação, concebida como sendo capaz de possibilitar que o recente país alcançasse “moldes de um país ordeiro e progressista”.

O problema da educação nacional é momentoso, porém fundamental é o reconhecimento de sua importância e tem forçosamente de impor-se ao estudo e meditação dos estadistas republicanos responsáveis directos pelos futuros destinos desta grande pátria. Todos, porém devem cooperar para o adiantamento da instrução. A imprensa, a tribuna, as conferencias públicas, os livros didacticos, muito podem conseguir em tal assumpto. (BITTENCOURT, 1911, p. 03 grifo nosso)

Somente a educação pode trazer conduzir esta pátria a civilidade dos almejados países da Europa. [...] Que este compêndio ajude-nos na luta contra a ignorância dos que pouco ou nada sabem. (MARTINS, 1911, p. 06)

Assim, nos anos iniciais do século XX, a atmosfera imperial ainda presente misturava-se ao moderno ar republicano. Porém, negar qualquer relação ao que ainda existia no Império tornou-se missão para a classe senhorial desse período. A ciência, ou o que se entendia por ciência, havia se interposto ao homem e com

⁶⁷ VILLA LOBOS, Raul. Chorographia do Brasil: resumo didactico, 1906, editora Laemmert & C. Editores, Rio de Janeiro.

⁶⁸ POMBO, Lindolpho. Brazil nas escolas: Leituras progressivas, 1912, Livraria "Magalhães" Editora, Rio de Janeiro.

ela o pensamento racional, objetivo e prático, em que o romantismo dava lugar a teorias evolucionistas, deterministas, criando novas formas para conhecer o território brasileiro e seu povo.

Os rumos da educação do país se mostraram pontos de pautas de discussões em vários setores organizados da sociedade. Com a função de promover debates em torno da questão educacional, a fundação da Associação Brasileira de Educação, em 1924 questionava o tradicionalismo pedagógico, a partir do movimento da Escola Nova. Movimento estes, dotado de um discurso pedagógico liberal que adovagava a renovação escolar, ocorrida a época em vários países, mas que chegou ao Brasil na década de 1920, demonstração das mudanças inerentes ao processo de desenvolvimento capitalista. Já na década de 1930, com o processo de industrialização e urbanização, intensas mudanças acabaram por inaugurar movimentos políticos como a Revolução de outubro de 1930, a Revolução Constitucionalista de 1932 e o Estado Novo. Somam-se a estas, a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública em 1930, a Constituição de 1934 estabelecendo a necessidade de um Plano Nacional de Educação, como também a gratuidade e obrigatoriedade do ensino elementar. Eram mudanças formais e substanciais na educação escolar do país.

No decorrer desta conjuntura, a consolidação dos estudos geográficos ocorreu através das associações culturais, das mais antigas instituições como o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e a Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro, chegando a Associação dos Geógrafos Brasileiros, além das Universidades criadas no decorrer da década de 1930. Arelada à garantia de uma instrução para a massa de analfabetos, a educação possibilitava a construção de uma identidade coletiva para o país. Nesse sentido os livros didáticos consistiam importantes instrumentos pedagógicos do Estado, já que possibilitavam, além do conhecimento de sua língua, costumes, história, disseminar valores, tais como: o amor à pátria, a veneração a símbolos como: bandeiras, hinos, etc. Segundo Correa (2000), a análise do Livro Didático torna-se peça chave para a compreensão de processos complexos no interior da escola.

Testemunhos de conteúdos de naturezas diversas no que tange a valores morais, éticos, sociais, cívicos e patrióticos, os livros escolares que serviram de guia para professores e alunos, ainda têm muito a ser desvendado. Descortiná-lo

requer levar em consideração dois aspectos: primeiro, trata-se de um tipo de material de significativa contribuição para a história das mentalidades e das práticas educativas ao lado de outras fontes escritas, orais e iconográficas e, segundo, ser portador de conteúdos reveladores de representações e valores predominantes num certo período de uma sociedade que, simultaneamente à historiografia da educação, permitindo rediscutir intenções e projetos de construção e de formação social. Frente a estas considerações, buscaremos tratar dos livros didáticos de geografia que datam da chamada Era Vargas, no intuito de identificar como os discursos sobre a nação ganharam forma a partir destes materiais escolares.

CAPÍTULO 3

**O BRASIL INSTITUCIONALIZADO NOS LIVROS DIDÁTICOS E A
CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE NACIONAL.**

CAPITULO III

O BRASIL INSTITUCIONALIZADO NOS LIVROS DIDÁTICOS E A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE NACIONAL.

O Mito Fundador (...)aquele que não cessa de encontrar novos meios para exprimir-se, novas linguagens, novos valores e ideias, de tal modo que, quanto mais parece ser outra coisa, tanto mais é a repetição de si mesmo

Marilena Chauí

Pensar na construção dos discursos requer uma retomada constante entre o que foi possível enunciar em um dado momento histórico, as condições de possibilidade encontradas a partir daquela conjuntura e o arcabouço discursivo construído e consubstancializado ao longo do movimento de “(re)surgimento” deste mesmo discurso. Uma dinâmica que agrega, a cada nova conjuntura, força de legitimidade, a partir da apreensão da realidade discursiva que foge a linearidade, mas observa as ressurgências de um mesmo enunciar. Digo isto, pois pensar na construção da identidade nacional nos conduz a rever as diferentes ressurgências do discurso nacionalista, interrogando: o que ainda desta construção existe em nós? O que desse passado, na imediatez de sua reminiscência, permaneceu em nós?

Se buscarmos na memória as vezes em que presenciamos os desfiles cívicos ou em uma menor escala, as quadras escolares preenchidas por diferentes turmas de alunos, com diferentes faixas etárias, hasteando a bandeira brasileira, embaladas pelo hino nacional, com certeza retomaremos em nossa memória, os resquícios do que nos restou das práticas justificadas nos aportes discursivos que apelavam o “amor a nação brasileira”, mas que hoje, providos de uma maior ou menor consciência, podemos materializar, ainda que nos resquícios da memória, os discursos enunciados a partir da escola. Estes momentos, testemunhos do que foi vivido, ganham materialidades em aportes como os livros didáticos. Estes materiais escolares trazem, no bojo de suas páginas, o que nos

foi dado a ler e internalizar a partir dos “protocolos de leitura”⁶⁹ os quais estiveram submetidos. Assim, a cada texto proposto, encontrado nos livros didáticos, diferentes maneiras de ler e apreender eram estabelecidas. Óbvio que as limitações impostas pelo tempo histórico, bem como a incapacidade de afirmar com exatidão, os diversos “protocolos” estabelecidos a partir dos discursos dispostos nos livros didáticos da época, nos impõem limites a apreensão do que de fato foi deixado como legado desses momentos. Porém, nos propomos neste capítulo, retomar as tentativas de construção de uma identidade nacional impressa nos livros didáticos de Geografia, imersos na conjuntura de uma época reconhecida como um dos marcos na construção de um sentimento nacionalista e constituição da identidade nacional: a Era Vargas⁷⁰

Partimos inicialmente da década de 1930, destacando as mudanças ocorridas em torno da educação, com destaque as relacionadas aos livros didáticos. Posteriormente aprofundamos o período conhecido como Estado Novo, reconhecido como propulsor do projeto de integração nacional brasileira, momento estratégico na centralização do poder federal, na ampla intervenção estatal econômica e social, além da mobilização de diferentes formas de alcance na disseminação e implementação de um programa nacionalista. Nesse momento, as tentativas de definição para nação ocuparam um espaço privilegiado no debate intelectual, principalmente na constituição de um discurso capaz de sustentar e legitimar o que seria a identidade nacional brasileira. Válido destacar que esta sustentação e legitimação da identidade nacional perpassam por uma série de variáveis submetidas às conjunturas, nos mais diversos momentos da história do Brasil.

Entretanto, partir da Era Vargas nos possibilita adentrar as condições de possibilidades favoráveis a construção de discursos que encontram respaldo no

⁶⁹ Chartier (2011, p. 78) discute sobre protocolos de leitura: *Pensar os atos de leitura que dão aos textos significações plurais e móveis situam-se no encontro de maneiras de ler, coletivas ou individuais, herdadas ou inovadoras, íntimas ou públicas e de protocolos de leitura depositados no objeto lido, não somente pelo autor que indica a justa compreensão de seu texto, mas também pelo impressor que compõe as formas tipográficas, seja com um objetivo explícito, seja inconscientemente, em conformidade com os hábitos de seu tempo.*

⁷⁰ Período da história do Brasil compreendido entre 1930 e 1945. Momento em que Getúlio Vargas governou o Brasil de forma contínua por cerca de quinze anos, compreendendo a Segunda República e a Terceira República (Estado Novo).

amplo aparato institucional criado à época, além do grupo de intelectuais que buscaram “pensar a nação” naquele dado período histórico. É com a ascensão de Getúlio Vargas, efetivamente, que a preocupação burguesa de controle dos domínios territoriais nacionais ganha significado. Inaugurava-se uma nova etapa do desenvolvimento do Estado nacional brasileiro, na qual o controle do território era parte constitutiva fundamental. (AQUINO, 2016, p.23).

Segundo Ferreira (2008, pág. 23), naquele período, a identidade nacional era entendida como algo dependente da construção de determinadas práticas disciplinares capazes de introjetar no cotidiano dos cidadãos uma consciência de vida cívica e comum. Assim, ao uniformizar o ensino oficial e particular, o Estado possuía como pretensão de padronizar comportamentos, atividades e interesses da juventude brasileira. Como base para a formação do “cidadão político” teríamos o conhecimento do idioma, arte popular e folclore, formação cívica, moral e a consciência do bem coletivo sobreposto ao individual, além das noções básicas de Geografia e História da Pátria.

Por meio da Geografia escolar o território brasileiro foi apresentado às inúmeras gerações que ocuparam os bancos escolares ao longo de todo período varguista e os anos que procederam. Se retomarmos na história da Geografia escolar, as diretrizes metodológicas, bem como as mudanças ocorridas no ensino desta disciplina anteriores a construção do aparato institucional voltado para educação, criado no decorrer da Era Vargas, encontraremos dentre as propostas para o ensino de Geografia o estudo do Brasil a partir de suas regiões.

Acontecimentos ocorridos neste período, tais como o fortalecimento dos centros universitários, uso do crescimento dos meios de comunicação em massa, com o rádio ocupando papel central na divulgação dos ideais estadonovistas, periódicos relacionados ao aparato institucional dentre outras instâncias não apenas contribuíram, mas divulgaram os feitos políticos dos representantes do Estado brasileiro, ao mesmo tempo em que selecionavam, expunham, ou censuravam uma complexa estrutura de propaganda política, que, “em seu pioneirismo, criou uma nova forma de se fazer e viver política no Brasil, gerando

um modus operandi propagandístico seguido ao longo das demais décadas no Estado nacional brasileiro.”⁷¹

Neste sentido, a ciência geográfica respondia as transformações implementadas através desta política “nacionalista”, já que proporcionava, dentre outros saberes, o conhecimento do território brasileiro, saber fundamental na resolução de problemas ligados a ordenação do território. Todavia, nos interessa conhecer, a partir de diferentes instâncias de discussão, como os discursos eram enunciados nos livros didáticos, ou seja, como o saber reconhecido em determinadas instâncias de poder acabavam reverberando nos materiais didáticos.

A partir desse intuito, buscamos retomar as discussões traçadas nos Congressos de Geografia, algumas iniciativas de qualificação, como o Curso de Aperfeiçoamento para professores, o Programa Universidade do Ar e a participação da Revista Brasileira de Geografia, destacando de que forma estes acontecimentos estabeleciam ressonância discursivas com os livros didáticos de Geografia. A partir deste intuito, partimos da materialidade dos livros didáticos de geografia que datam do momento conhecido como era Vargas, buscando atentar para a forma como o Brasil passou a ser abordado nesses materiais após a criação de todo aparato institucional e normativo presente nesse período.

⁷¹ ARAÚJO, Gilvan Charles Cerqueira de. Do ufanismo edênico ao saudosismo heróico: ideologia e discurso geográfico no ideário nacional. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Ciências Humanas, Departamento de Geografia, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

3.1 – Entre academia, os institutos e a escola – a era Vargas e a construção da “alma nacional”:

[...] A escola é hoje, como deveria ter sido sempre, a miniatura da pátria; é o seu próprio resumo. Deve ter a austeridade e a doçura de um templo. Nela, oficia o sacerdote, ministrando através de cada aula a oração que purifica, educa, aperfeiçoa e forma o cidadão [...] A educação objetiva antes de tudo a pátria para alcançar a vida que tem expressão social dentro dela. [...]

Cel. Ayrton Lobo⁷².

A analogia feita a escola, enquanto “miniatura da pátria”, deixa clara a compreensão da relevância da instituição escolar enquanto locus para disseminação da ideologia nacional no decorrer do período da história do Brasil conhecido como era Vargas. Adentrar na memória deste período, buscando resgatar os discursos que embasaram a ideologia nacional, conduz a refletir sobre o papel dos materiais didáticos na disseminação de um saber atrelado diretamente aos interesses do Estado.

As mudanças decorrentes do esgotamento do modelo agrário-exportador inauguraram uma nova fase no desenvolvimento do país, marcado pelo processo de urbanização e industrialização brasileira. Nesse cenário, a educação era resposta às necessidades criadas pela industrialização, considerada como instrumento fundamental para inserção social, compreendida como propulsora do progresso, além de instrumento para a reconstrução nacional e a promoção social⁷³.

Getúlio Vargas assume a chefia Governo Provisório no mês de novembro de 1930, naquele momento a delimitação e a definição do que seria a identidade nacional já se constituía em uma das preocupações centrais do governo Vargas, sendo intensificado após o golpe de 1937, quando temos outorgada uma nova constituição, dando início ao chamado Estado Novo (1937-1945). O projeto político empregado ao longo do período varguista agrega à dimensão ideológica um peso fundamental, na medida em que se constitui numa doutrina de “obrigação

⁷² “O que o estado Nacional espera do professor”, Ciência Política, mar. 1941, p. 42 e 49 (In Bercito, p. 56).

⁷³ ANDREOTTI (2006, p.106).

política" para a sociedade civil. Uma das preocupações centrais estava em construir uma legitimidade frente a opinião pública, através de estratégias políticas-ideológicas que envolviam diversos setores sociais na política do Estado.

Segundo Velloso (1982) as formas de integração social estabelecidas a partir do Estado visavam a obtenção do consenso ativo da sociedade, assim como o consenso passivo. Entretanto, a ênfase dada a legitimidade e a participação social não excluía a coerção e a marginalidade. Ainda segundo a autora, o Estado Novo foi responsável por efetivar o sentido mítico atrelado ao Estado, expresso no "mito da nação" e personificado na figura de Getúlio Vargas. Este passou a encarnar o destino nacional, pois segundo os ideais estadonovistas, traduzia os verdadeiros anseios de toda a coletividade. Neste sentido, os vínculos entre povo e a figura de Vargas se estabeleceram através de "uma relação mítica que absolutiza a identidade representante-representados"⁷⁴.

A partir desta relação mítica, o discurso interpelava de forma contundente cada indivíduo, mobilizando a participação de todos na condução dos "novos rumos da nação". Um discurso coeso que lançava fora os ideais liberais, reconhecidos como "a tragédia" que teria implementado uma concorrência desenfreada no mercado nacional e internacional, tendo como resultado "os rigores e as desigualdades na luta pela vida, os conflitos entre as classes divididas pelas condições de fortuna, a luta do homem contra o homem"⁷⁵. Assim, as concepções ideológicas presentes nos discursos enunciados ao longo do Estado-Novo silenciaram as diferenças de classes, partindo da compreensão de uma unidade materializada na figura da nação, una e indivisível, afinal: "Qualquer negligência, qualquer manifestação de comodismo ou de inércia individual, qualquer recuo ou diminuição de intensidade no esforço de luta e de construção pode interromper essa continuidade do patrimônio"⁷⁶.

A dimensão discursiva presente na ideologia do Estado-Novo conduzia a sociedade a participar desta "unidade", como instância legitimadora do poder do Estado. Neste sentido, Velloso (Op. cit, p.91) coloca que a figura de Getúlio

⁷⁴ (VELLOSO, 1982, p.71).

⁷⁵ (ANDRADE 1943, p. 11-22).

⁷⁶ (VARGAS, 1943, p.318).

Vargas surgia como “interprete da consciência coletiva”, repudiando qualquer método de força e violência, mas captando através do “subconsciente das massas” as reformas sociais necessárias a condução do país.

Um aparato ideológico calcado na figura mítica do “pai dos pobres”. Um Brasil “ordeiro”, “trabalhador”, fortemente marcado pelo “amor à pátria”, tendo como suporte uma educação voltada para a construção da “alma nacional” eram as bases dos diferentes projetos encabeçados pelos diferentes órgãos e instituições criadas ao longo do período varguista. Mas este projeto de nação, assumido pelo governo Vargas, necessitou envolver uma gama de políticos, órgãos oficiais, setores importantes da sociedade, além de intelectuais na empreitada de “recompôr e estruturar solidamente os princípios básicos da nacionalidade (...) mediante uma articulação completa e estreita de esforços (...) num movimento profundo e convergente de disciplina e educação, capaz de sobrepor-se aos particularismos e dissensões (sic) estéreis e de transformar-se numa corrente poderosa de opinião nacional. (VARGAS, 1942, p. 345).

Um campo vasto de intelectuais, dotados por diferentes ideias do que deveria ou não ser feito visando a melhoria educacional no Brasil, mas que compartilhavam a mesma apreensão do poder da educação em moldar a partir da formação das mentes. Eram intelectuais das mais diversas formações e correntes de pensamento, como modernistas, positivistas, integralistas, católicos e socialistas, todos ocupando cargos centrais no aparato burocrático estabelecido no governo Vargas. O conjunto desses intelectuais compunham a parcela da burguesia detentora do “poder de salvar” o país, abraçando vários projetos de construção de nacionalidade, alguns modernizantes, enquanto outros se mostravam mais reacionários, porém todos buscavam, a seu modo, “a construção de um modelo de Estado visto como o mais adequado à sociedade brasileira, modelo que permitiria a transformação dessa sociedade em direção a uma “nova ordem”. ”⁷⁷

Havia os que preferiam a educação humanística sobre a técnica; os que defendiam o ensino universal contra os que preferiam

⁷⁷ (ROSA, 2008, p.43).

escolas distintas para cada setor da sociedade; os que se preocupavam com o conteúdo ético e ideológico do ensino contra os que favoreciam o ensino agnóstico e leigo. Havia os defensores da escola pública e os guardiões da iniciativa privada; os que punham toda a ênfase na formação das elites e os que davam prioridade à educação popular. Todos concordavam, contudo, que optar por esta ou aquela forma de organização, controle ou orientação pedagógica significaria levar a sociedade para rumos totalmente distintos, de salvação ou tragédia nacional. É claro que estas questões não preocupavam tanto os políticos que conduziam seu jogo de poder com os recursos mais visíveis e grupos de interesse mais articulados, dos quais não faziam parte os professores, estudantes e instituições educacionais. A partir da década de 1930, no entanto, os componentes ideológicos passam a ter uma presença cada vez mais forte na vida política, e a educação seria a arena principal em que o combate ideológico se daria. Muitas das ideias então em voga vinham sendo gestadas desde décadas anteriores, e encontraram sua expressão mais acabada no início da década de 1940, antes que a guerra redefinisse todo o clima político e ideológico do país. (SCHWARTZMAN, BOMENY e COSTA, 2000, p. 204-219).

Juntamente ao corpo de intelectuais, o aparato institucional foi constituído. A constituição desse arcabouço institucional, voltado à educação, se mostrou fundamental não apenas na implementação de políticas condizentes com os planos governamentais, mas na disseminação das concepções ideológicas que marcaram definitivamente a forma de apreender o Brasil e o povo brasileiro.

A criação do Ministério da Educação e da Saúde (MES), por meio do Decreto no 19.402, de 14 de novembro de 1930 foi uma das primeiras medidas do Governo Provisório que permitiram medidas mais objetivas em relação aos problemas educacionais do País. De acordo com Moraes (1992, p.293) a criação do MES significou o início de um processo no qual o Estado passou a definir sua competência no campo da educação, colocando sob seu poder um indispensável meio de controle e persuasão.

O Ministério da Educação e da Saúde (MES), significou o ponto de partida de um intenso movimento de construção, de um aparelho nacional de ensino, com códigos e leis elaborados com a finalidade de estabelecer diretrizes, normas de funcionamento e formas de organização para os diversos ramos e níveis da educação no País. Segundo Romanelli (2010, p. 133) “nunca estivera organizado à base de um sistema nacional. O que existia eram os sistemas estaduais, sem

articulação com o sistema central, alheios, portanto, a uma política nacional de educação.” Até 1930 os sistemas de ensino estaduais não estavam subordinados a uma política nacional de educação, as reformas realizadas pela União limitavam-se, quase que exclusivamente ao Distrito Federal, embora fossem apresentadas como "modelo" para os estados da federação, mas não existia obrigatoriedade em adotá-lo.

O primeiro ministro foi um jurista, Francisco Campos, secretário da educação em Minas Gerais ainda na Primeira República. Em seu mandato desenvolveu reformas educacionais voltadas a vários níveis de ensino, objetivando alcançar todo país. Uma série de decretos efetivaram a criação do Conselho Nacional de Educação, a organização do ensino superior no Brasil, com adoção do regime universitário; a organização do ensino secundário e do ensino comercial, além de instituir o ensino. Ainda dentro do Governo Constitucional, Francisco Campos deixou o Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP) em 1934, sendo substituído por Gustavo Capanema.

Por onze anos Gustavo Capanema se manteve à frente do MES, com apoio de intelectuais como Lourenço Filho, Mário de Andrade, Carlos Drummond de Andrade, Rodrigo Mello Franco e Manoel Bandeira entre outros. No decorrer desse período, lançou diretrizes para educação nacional que duraram até os anos de 1960. Propôs uma formação escolar com foco no patriotismo, onde “o sentimento patriótico que deveria nortear o ensino secundário”⁷⁸.

o ensino secundário deve ser, por isto, um ensino patriótico por excelência, e patriótico no sentido mais alto da palavra, isto é, um ensino capaz de dar ao adolescente a compreensão dos problemas e das necessidades, da missão, dos ideais da nação e bem assim dos perigos que a acompanhem, cerquem ou ameacem, um ensino capaz, além disso, de criar, no espírito das gerações novas a consciência da responsabilidade diante dos valores maiores da pátria, a sua independência, a sua ordem, e seu destino. (CAPANEMA apud ANDREOTTI, 2006, p.108).

Este “ensino patriótico por excelência” encontrou na Geografia uma base para sua propagação, principalmente na escola. No que se refere a administração pública brasileira, ao longo da gestão de Getúlio Vargas, esta assume uma nova

⁷⁸ Sobre o assunto ver ANDREOTTI, 2006.

configuração, marcada pelos primeiros movimentos de tecnificação e ordenamento do território, encontrando na Geografia um aporte fundamental para discussão. Dentre os acontecimentos que demonstram a relevância da ciência geográfica nesse período, podemos citar: em 1934, a Associação de Geógrafos Brasileiros – AGB, fundada por Pierre Deffontaines. No mesmo ano foi criado o Instituto Nacional de Estatística – INE no intuito de sanar as carências de um órgão capaz de articular e coordenar as pesquisas estatísticas, unificando a ação dos serviços estatísticos especializados em funcionamento no país. Em 1936, o Conselho Brasileiro de Geografia foi instituído, sendo incorporado ao INE.

A criação do Conselho foi criado com a função não apenas de coletar informações no território nacional, mas de articular os conhecimentos geográficos produzidos no país. Dessa maneira, é conferido ao conselho um papel estratégico de reunir e coordenar os estudos sobre a Geografia do Brasil, promovendo a articulação dos Serviços oficiais (federais, estaduais e municipais), instituições particulares e dos profissionais, que se ocupem de Geografia do Brasil⁷⁹. Um ano após a criação do CNG, ocorre a fundação do Instituto Brasileiro de Geografia e estatística- IBGE, o que possibilitou a vinda de geógrafos franceses ao Brasil. Pouco tempo depois ocorreu a abertura dos primeiros cursos superiores de Geografia no país.

Frente a retomada das datas de criação destas instituições, podemos reconhecer a dimensão do aparato institucional orquestrado a partir da ideologia do Estado-Novo. Se atentarmos para as políticas voltadas a formação dos docentes, a estruturação do ensino à época ou a constituição de material didático utilizado nas escolas, verificaremos que o desejo de construir este “novo homem” encontrava no discurso geográfico - inclusive os discursos enunciados a partir da escola - uma base para sua consolidação e disseminação dos “valores” abraçados pela ideologia estadonovista, tais como o culto à nacionalidade, à disciplina, à moral e também ao trabalho⁸⁰.

Segundo Machado (2000) as primeiras universidades brasileiras que conseguiram fixar as bases da atual estrutura universitária nacional, no âmbito da

⁷⁹ Decreto nº 1.527, de 24 de Março de 1937.

⁸⁰ (BARROS, 2000, p. 24)

política-institucional erigida no primeiro governo Getúlio Vargas (1930-1945). Em 1934, a Universidade de São Paulo, e no ano posterior foi implantada no Rio de Janeiro, a Universidade do Distrito Federal, atualmente a Universidade Federal do Rio de Janeiro. Ainda segundo esta autora, estas universidades se constituíram enquanto pólos privilegiados, porém diversificados, de construção e difusão do pensamento nacional. “Cada uma, a sua maneira, buscava a questão nacional a partir de perspectivas e anseios distintos. Seus cursos, dessa forma, refletiam tal diversificação.”

Na Geografia, assiste-se à entrada em cena das concepções de Paul Vidal de La Blache e da “escola possibilista”, inaugurando uma Geografia humana explícita. Vê-se que ao prussianismo ratzeliano vem substituir uma concepção liberal, bem ao gosto da burguesia agroindustrial paulista que na conjuntura dos anos trinta teme radicalismos de qualquer matriz. Exatidão e rigor analítico vão ser a marca de uma orientação que guardará, por vários anos, uma prudente distância da temática diretamente política. Ao ensaísmo dominante contrapõe a pesquisa empírica, às interpretações globais do país contrapõe descrições mais localizadas – e menos apaixonadas. (MORAES, 1988, p. 125)

O fato foi que, o projeto de nação, amparado pelo discurso “científico,” se mostrava cada vez mais presente nas produções didáticas. Intelectuais como, Delgado de Carvalho, Aroldo de Azevedo, Fernando Antônio Raja Gabaglia, Josué de Castro, dentre outros produziram livros escolares destinados ao ensino de Geografia, alguns destes em momentos anteriores a construção do aparato institucional.

O Brasil, materializado nas páginas dos livros, agregava discursos através da Geografia, servindo de base para o conhecimento do território e, conseqüentemente, a possibilidade de realização da tão aclamada identidade nacional.

“A geografia pátria aparecerá, então, como uma síntese geográfica, harmoniosa e explicada em seus elementos (...) um quadro mesológico, preciso e verdadeiro do país em que vivemos e ao qual temos que nos tornar úteis, porquanto é essencial conhecer suas condições naturais, seus recursos e as suas necessidades.” (ZARUR, 1941 – p. 232.).

Esta síntese geográfica “harmoniosa e explicada” permanecia como base para estruturação do ensino de geografia nos livros didáticos, com os relatos detalhados dos quadros naturais e humanos do país. Uma identidade que se construía a partir do território, não como povo, apesar da necessidade de nos tornarmos “úteis” ao país que vivemos.

Esta Geografia “pátria” surgia nos livros didáticos com um forte apelo ao ensino “prático,” com uso dos chamados “Gabinetes de Geografia.” Para Raja Gabaglia a disciplina geografia auxiliaria a construção da sociedade brasileira, uma vez que instrumentalizaria as atividades do Estado na execução de estradas, nos mapeamentos, nos levantamentos de recursos, etc.

O livro didático de sua autoria chamado *“Práticas de Geographia: para uso do Collégio Pedro II e no ensino secundário e Normal”* justifica a necessidade de criação nas escolas dos Gabinetes de Geografia, com a presença de materiais como aparelhos de projeção, gravuras e vistas fotográficas, uma mesa para trabalhos práticos e construção de gráficos. A instrumentalização a serviço do maior conhecimento do território, com ênfase na descrição que normalmente, isolava os aspectos físicos, os aspectos humanos e os aspectos econômicos.

Sobre o uso de uma “geografia prática” o livro Geografia Física de 1940, em sua 8ª edição, possuía relatos detalhados do uso e da construção de materiais que possibilitassem levantar informações como localização, medição da temperatura dentre outros dados

FIGURA. 03: Fotos retiradas do livro *Noções de Geografia do Brasil*, II parte, A. G. Lima. Ed. Livraria o Globo, 1936, Registrado por Maria Ediney F. Silva.

. No prefácio, escrito por Lourenço Filho, encontramos:

(...) podemos observar que a geografia física, ensaiam-se novos programas, novos métodos e processos sob a orientação moderna e proveitosa. Dantes a geografia – simples memorização de listas de nomes- apresentava-se como uma das formas de martírio dos estudantes. Hoje ao contrário, quando confiada a mestres competentes, ela se torna o estudo deleitoso e sumamente atraente que deve ser. Estou inteiramente consciente com o conceito que o livro emite na pag. 56 onde diz que “a geografia é educadora do espírito, por excelência” (PIMENTEL JR, 1940, p.II).

Este período histórico, foi marcado por um projeto de educação fortemente reconhecido por um processo de institucionalização do sistema de ensino, que apesar do movimento que buscava abandonar o ensino mnemônico, desde os anos de 1920, o discurso em torno do ensino de Geografia passou a agregar com maior intensidade um ensino pautado na “racionalidade e na sistematização,” requisitos fundamentais para as diretrizes traçadas a partir da institucionalização da Geografia. De acordo com esta concepção Menezes Pimentel declara:

O ensino de tão importante ciência só será de grande proveito à mocidade dos nossos ginásios, se for ministrado, de modo racional e sistemático. Nada de abstrações, nem tão pouco de acervos de dados geográficos e estatísticos. O aluno não deve decorar, somente, nomes de ilhas, de rios, de montanhas, de

cidade etc. nos compêndios e nas cartas geográficas, por que naqueles, a memória se esfalfa em guardar nomes, deve sim conhecer a pátria em seus pormenores de forma precisa e incontestável (PIMENTEL JR, Op. cit., p.53).

Outro autor que sofreu uma clara influência dos estudos desenvolvidos nas instituições de curso superior, a partir da escola francesa, foi Josué de Castro. A busca por compreender a fome, como uma expressão da relação entre o fator biológico e o social, encontrou na articulação entre natureza e a sociedade proposta pela escola lablacheana, uma relevante contribuição.

Em seu livro didático: *Geografia Humana- estudo da paisagem cultural do mundo*, de 1939, destinado ao ensino secundário, a sessões do livro deixavam claro esta influência:

FIGURA 04: Fotos retiradas do livro Geografia Humana, Josué de Castro, 1939. Acervo pessoal.

De acordo com Magalhães (1997, p.79) a crescente influência da geografia nos estudos realizados por Josué de Castro, obteve como consequência o aprofundamento da compreensão do fenômeno da fome enquanto interação entre o homem e a natureza. Com uso dos princípios geográficos de causalidade e

conexão, seu livro didáticos buscava, segundo Josué de Castro incorporar a visão geográfica para compreender a alimentação como uma expressão da inter-relação entre solo, clima, organização econômica, características culturais do grupo.

Fato perceptível quando, Josué de Castro dedica cerca de cinco páginas para discussão sobre “Tipos regionais de alimentação,” além de um capítulo com mais de dez páginas, com tabelas e mapas, capítulo onde discute as diferentes culturas agrícolas do Brasil:

FIGURA 05: Fotos retiradas do livro Geografia Humana, Josué de Castro, 1939.Acervo pessoal.

É de conhecimento que a escola serviu de base para relevantes discussões antes de qualquer processo de institucionalização da Geografia no Brasil.

Entretanto, as mudanças ocorridas nos discursos que enunciados a partir de uma estrutura acadêmica, possivelmente influenciaram os aspectos metodológicos do ensino da Geografia, inclusive na escola. Assim, concordamos com Ferreira (2017) quando declara que:

(...) o estatuto da Geografia acadêmica passa, de certa maneira, a influenciar e indicar modificações para a Geografia em âmbito escolar, ao mesmo tempo em que também interfere na composição e na organização daquela, inclusive com autores de livro didático que atuavam nos dois âmbitos, como Delgado de Carvalho e Aroldo de Azevedo. No entanto, isso não quer dizer que, a partir desse momento, houve uma mudança na realidade do ensino de Geografia nas escolas, ou seja, que as escolas passaram a acompanhar as tendências da Geografia que foram implantadas nas universidades, principalmente em se tratando da realidade da escola primária. **Entretanto, não podemos desconsiderar que essa Geografia moderna tenha trazido novas configurações para a formação de professores e para a produção de materiais didáticos destinados a essa disciplina, como, por exemplo, o livro didático.** (FERREIRA, 2017, p. 168, grifo nosso).

O processo de institucionalização da Geografia, passou a agregar nos livros didáticos um discurso nacional. Discurso este, que por meio de um caráter “científico”, alçava legitimidade, mas se tomarmos a influência francesa nos estudos sobre o Brasil, constataremos de que forma esta escola acabou por instaurar uma representação sobre o Brasil, a partir de materiais como os livros didáticos. É preciso lembrar que o Estado enquanto um dos grandes formuladores da identidade brasileira, seria inócuo cooptar intelectuais para agir a partir deste intuito.

O método da escola possibilista clássica foi caracterizado por Moraes (1981, p. 71) de empírico-indutivo, opondo-se pouco ao positivismo e, como este, hostilizava a abstração e a especulação. Essa escola exerceu grande influência na formação do conceito de Geografia que se desenvolveu no Brasil. Coube a esta ciência valorizar o particular, descrevendo o país em seus pormenores através de “monografias regionais,” partindo da observação e descrição de uma região que se manifestava evidente na paisagem, pela integração harmônica entre seus aspectos naturais e históricos.

Uma monografia regional deveria, na perspectiva lablachiana, conter uma análise detalhada do meio físico, das formas de ocupação, das atividades humanas e de como o homem se ajusta à natureza [...]. Fundamentalmente, a monografia regional deveria estabelecer a integração dos elementos físicos e sociais e acrescentar uma visão sintética da região. (LENCIONI, 1999, p. 105).

Assim, a Geografia se detinha em fala de população, de agrupamento, jamais de sociedade; discutia os estabelecimentos humanos, não as relações sociais. Detinha-se na “relação homem-natureza, não abordando as relações entre os homens. É por esta razão que a carga naturalista é mantida, apesar do apelo à História, contido em sua proposta.” (MORAES, 1998, p.72).

É preciso dizer que, no Brasil, a Geografia era vista como um produto da cultura ocidental, em especial a proveniente da Europa. Geógrafos, economistas, sociólogos, intérpretes de qualquer natureza, ganhavam reconhecimento no país quando provenientes de países europeus, posteriormente estadunidenses. Todavia, teorias mais progressistas dificilmente tinham fácil aceitação, tão pouco eram difundidas entre os intelectuais brasileiros. Basta retomar na memória a forma como determinadas formulações iluministas, anarquistas, socialistas, marxistas dentre outras, foram quase banidas dos discursos que buscavam “explicar” o país, exceto por sua aceitação em alguns grupos.

Mas, em contrapartida teorias raciais sempre foram usadas como justificativas “científicas,” ganhando força nos discursos enunciados por uma parcela privilegiada de intelectuais no Brasil, dotados do poder de enunciar uma nação a partir de um caráter extremamente excludente que delegou a invisibilidade uma porção considerável de “brasileiros.”⁸¹

⁸¹ (CAMPOS, 2015. P.23).

3.2 - Os Congressos Nacionais de Geografia: um olhar sobre o ensino de geografias:

Art. 1 Fica fundada na cidade do Rio de Janeiro uma sociedade com a denominação de Sociedade de geographia do Rio de Janeiro tendo por fim o estudo, discurso, investigação, e exploração scientifica da geographia nos seus differentes ramos, principios, relações, descobertas, progressões e applicação; e como especialidade o estudo e conhecimento dos factos e documentos concernentes á geographia do Brazilo.

Criada em 25 de fevereiro de 1883, em uma sessão que congregou “distintos senhores do Império se reuniram para, em apenas meia hora”⁸² no intuito de fundar a Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro (SGRJ). Esta instituição foi responsável por divulgar o conhecimento científico através do intercâmbio de publicações, participações em congressos, além da troca de correspondência entre seus participantes. Segundo Cardoso (2011, p.85), os objetivos assumidos pela SGRJ, assim como “as congêneres europeias,” tornaram-se instrumentos específicos a serviço do Estado, isto devido as informações sobre o país, fundamentais no reconhecimento do território brasileiro, bem como formação de um imaginário nacional. Envoltos em vários projetos que visavam “descortinar o espaço nacional aos brasileiros, a SGRJ tornou-se um espaço de sociabilidade intelectual e de divulgação científica.

Nos materiais encontrados foi possível constatar que discussões referentes ao ensino de Geografia estavam atreladas inicialmente a nomenclatura dos acidentes geográficos, posteriormente, é perceptível a preocupação com aspectos metodológicos. As discussões buscavam tratar das reformas educacionais ocorridas à época, como exemplo citamos o 1º congresso, ocorrido na cidade do Rio de Janeiro em 1909. Uma das questões centrais foi a mudança curricular implementada pela Reforma Epitácio Pessoa (1901)⁸³, onde o ensino de História e Geografia deveriam privilegiar o estudo do Brasil.

⁸² Sobre o assunto ver EVANGELISTA (2002).

⁸³ DECRETO n. 3.914 – de 26 de janeiro de 1901. No art. 3º, define que o curso do Ginásio Nacional compreenderá as seguintes disciplinas: “Desenho, Português, Literatura, Francês, Inglês, Alemão, Latim, Grego, Matemática Elementar, Elementos de Mecânica e Astronomia, Física e Química, Historia Natural, Geografia (especialmente do Brasil), História (especialmente do Brasil), Lógica”

Cardoso (Op. Cit, p.87) divide a realização dos congressos em dois períodos chaves: o primeiro compreende os anos de 1909 a 1926 e o segundo de 1940 a 1944. No primeiro período, os congressos eram financiados com participação das entidades estaduais que aceitavam sediar o congresso, o que acabava favorecendo discussões que privilegiavam assuntos e demandas locais. Fato perceptível quando retomamos os debates em torno da seca, bem como nos discursos que tentavam combater as ideias separatistas entre a bancada política do Norte e do Sul do país. Como nos revela o excerto abaixo:

(..) Somos um povo unido. O estados jamais serão pequenas pátrias. A pátria é uma e indivisível. Temos o mesmo typo contemplativos, sonhadores (...) Poetas e historiadores, dramaturgos e romancistas, estadistas e políticos do Brazil, todo se conhecem, e devem querer afetos aos outros (...) A unidade da obra de civilização e progresso é a relutância de divergências e atritos constantes. Devemos tirar de nós mesmo, de nossas divergências e contradições, os esforços para caracterização definitiva de nossa nacionalidade. Deixae que chamem o patriotismo (...) o nacionalismo não é um partido e sim uma doutrina(...) precisamos no meio das ruínas que nos cercam, sobrepujar o partidarismo dos que a fizeram, e sobre elas fundar o nacionalismo, o amor pela nação (MUNIZ, 1915, p.143-145).

Entretanto, como “solução” para divergências:

“Para unidade da Pátria, nada mais concerne que o ensino da Geographia e da História (...) não só por ela enlaça as particularidades, influi sobre o progresso, moldando o caráter nacional(...) resume, condensa todas as sciencias (MUNIZ, Op. cit., p.149).

A Geografia surge como aporte para construção do “nacionalismo”, um discurso que ao longo do tempo irá consubstanciando a representação de nação atrelada ao ensino de Geografia. Este ideário nacionalista, ganha força no contexto do 5º congresso, ocorrido em Salvador, no ano de 1916, onde, a partir de uma conjuntura marcada pela guerra, as reflexões a respeito do conhecimento estratégico da geografia, juntamente ao fenômeno de reafirmação dos sentimentos cívicos, conduzem as diretrizes para o ensino fortemente voltados ao civismo, com incentivo aos cursos militares. Nas sessões dedicadas as “exposições geográficas”, a presença de painéis dedicados a geografia pátria, com exposição de mapas, cartas, fotografias; materiais mostravam-se condizentes com o ideário nacionalista. Posteriormente, nos congressos que

sucederam até 1926⁸⁴, a discussão sobre o ensino de Geografia se mostrava presente.

Entretanto, por cerca de catorze anos a realização desses encontros foi interrompida, quando em 1939 a Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro, juntamente com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística acabam retomando a realização dos Congressos Brasileiros de Geografia, sendo realizados trienalmente. No decorrer desse período de “ausência” desses encontros, ocorreram intensas transformações no que se refere ao ensino de Geografia. O surgimento do aparato institucional, oriundo da política do Estado Novo, possibilitou a criação de universidades, conselhos, institutos, voltados a pensar, implementar e organizar políticas territoriais que visavam não apenas o ordenamento, mas a formação de profissionais a partir dos preceitos da ciência geográfica.

Raja Gabaglia no X Congresso Brasileiro de Geografia coloca:

"O X Congresso Brasileiro de Geografia terá a desvanecedora presidência de honra do Presidente GETÚLIO VARGAS, o excelso Chefe da Nação, e funcionará sob o elevado patrocínio do Ministério da Educação e Saúde e seu ilustre titular dr. GUSTAVO CAPANEMA, e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Conhecer a terra em que nascemos e vivemos, sua geologia, sua morfologia, sua vegetação, seus recursos econômicos, seus habitantes - eis aí a meta que, em etapas sucessivas, procuram atingir os Congressos Brasileiros de Geografia e tudo por um anelo, nobre e desinteressado: Pelo Brasil. Trabalhem, pois, meus senhores, com todo o entusiasmo e com as nossas energias por obra tão eminentemente nacional: "Pro Brasília Fiant Eximia".

Em 1944, no IX Congresso Brasileiro de Geografia, realizado no Rio de Janeiro, um dos trabalhos premiados intitulado: “Didática Moderna da Geografia” da professora Dinara de Vincenzi Leite propõe como atividade no ensino das regiões brasileiras:

Seguindo as sugestões da geografia moderna, sugerimos como atividade o jogo das regiões naturais [...] Depois de desenhar no chão a giz, o mapa do Brasil dividindo em regiões naturais, com seus estados. Cada criança ficaria dentro do estado que lhes destinasse e seriam travados os diálogos, não só entre terras

⁸⁴ Belo Horizonte (1919), João Pessoa (1922) e Vitória (1926).

vizinhas como afastadas. Cada um procuraria explicar ao outro sua vida suas possibilidades, seus obstáculos, podendo ocasionalmente, outro representante de outro estado entrar na conversação, quando ela lhe dissesse respeito, contanto que fosse conservada a ordem e que todos não falassem ao mesmo tempo. O Estado do Rio Grande do Sul falaria de seu clima europeu, das roupas imperiosas que seus habitantes usam, dos grandes campos de criação, das belezas das paisagens. O Amazonas responderia que seu clima era bem diferente, que o mar ficava muito longe de suas terras e que sua “montaria” eram simplesmente canoas. Neste ponto o Ceará poderia dar seu aparte, dizendo: “não importava que o mar ficasse longe contanto que não faltasse água como aqui, desde que houvesse fartura e gente saudável e feliz”. Falaria depois da fertilidade de seu solo, de seus produtos até que uma referência suscitasse a palavra de outro” (LEITE, 1944, p.321 grifo nosso)

Torna-se possível perceber na proposta das falas sugeridas como a dinâmica do jogo reproduz representações sobre os estados brasileiros. A questão é que muitas dessas representações impõem-se como “verdades” pela repetição, a qual gera uma homogeneidade nos modos de dizer/mostrar a região, construindo uma identidade com as quais os próprios sujeitos passam a se identificar.

A partir desta concepção, o discurso manifesta e produz poder, na medida em que passa a ser estipulado por uma regularidade que permite que enunciações assumam do fóro de “verdades.” Segundo o Foucault (1999) cada sociedade possui seu próprio regime de verdade, acolhendo um determinado discurso que não está isento de um interesse político ou econômico.

Desta formas, estas seleções e escolhas são frequentemente fundamentadas na autoridade do discurso científico que, visando estar mais próximo possível da realidade e da razão, elabora critérios objetivos, a exemplo as diferenças climáticas, a vegetação, entre outros aspectos. Assim, o campo científico como espaço produtor de saber, de poder simbólico, legitima sem meios de contestação os traços que definem uma determinada realidade. Na construção da ideia de Nordeste um feixe de imagens e concepções acaba sendo forjado ao longo de seu processo histórico. Nesse sentido, o que chama atenção é a reprodução das

estratégias de poder presentes nessa construção identitária, através destes discursos.

Para Bourdieu (2001, p.161), a construção de coesão sociocultural e da crença em “uma visão única de identidade e uma visão idêntica da sua unidade” partem da imposição do ponto de vista de quem enuncia o “nós”, que define e organiza com autoridade os atributos culturais, os fatos históricos e uma ideia de tradição considerada comum ao coletivo. Esse poder atua eficazmente no imaginário dos indivíduos como forma de construção da realidade, onde diferentes formas ao longo do tempo reproduzem noções preestabelecidas como verdades naturais e inquestionáveis, em que através de um sistema de transmissão/educação um sentido homogêneo de mundo passa a ser inculcado.

Nesse processo os interesses de alguns aparecem como interesses gerais. Para o autor a existência de uma espécie de consenso ou “concordância entre as inteligências” torna possível a construção de uma visão homogênea sobre o mundo e a manutenção de uma ordem social. Os livros didáticos surgem nesse sentido como mecanismos na construção de um consenso sobre uma determinada realidade, na medida em que estipulam a padronização, gerando homogeneidade, repetição de conteúdos e o recorte que faz do mundo.

O diálogo com as instâncias de produção dos discursos estadonovista e o que os livros didáticos traziam em sua materialidade nos possibilita dimensionar de que forma a representação do povo brasileiro constituiu uma identidade nacional. Um exemplo de aporte discursivo na construção desta representação foi a Revista Brasileira de Geografia, sua ação na estruturação simbólica da identidade nacional brasileira da época, se revela na padronização de seus textos, imagens nos livros didáticos, revelando o ensino como uma das bandeiras das ações do governo.

3.3- Revista Brasileira de Geografia e a descrição dos tipos regionais nos livros didáticos:

O período, marcado pelo Estado Novo, oferece um exemplo significativo de construção de identidade na medida em que, nesse período da história brasileira, foi explicitado o trabalho simbólico de inúmeros intelectuais, ideólogos do regime, ocupados em definir e implementar uma política que expressasse representasse e produzisse a unidade nacional. (OLIVEIRA, 2007, p.13).

Segundo Salgueiro (2005, p. 24), essa época é marcada por uma política cultural nacionalista que une a história e a geografia, onde o caminho escolhido pelo poder público para criar uma nação era o reforço do espírito nacional, materializado na unidade do território em que geógrafos e a geografia assumiram um papel de destaque. A Geografia é usada como instrumento de legitimidade e criação de identidade. (MORAES, 1991, p.8) reconhecendo como um período de “intensa formulação oficial de políticas territoriais explícitas”, podendo-se dizer que nesse período foi criado (e territorializado) o próprio aparelho de Estado brasileiro.

Neste contexto, o ensino de Geografia possibilitava o conhecimento do território brasileiro, suas fronteiras, limites além do conhecimento de seu povo. Estes conhecimentos tornavam-se portadores de um discurso predominante no decorrer do Estado Novo onde “o nacionalismo aparece como uma política de Estado articulada a uma política mais ampla de controle do espaço e das pessoas” (DAOU, 2010, p.142).

Assim, com a criação de órgãos como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), além de outras instituições que serviram de aparato governamental, a utilização de meios como a propaganda e a educação na difusão das representações da nacionalidade torna-se mais evidente e generalizada. Essa disseminação foi impulsionada pelas páginas da *Revista Brasileira de Geografia*, na seção “Tipos e Aspectos do Brasil”, constituída por pequenos textos seguidos cada um por imagens, passando a circular a partir de 1939, em seção da *Revista Brasileira de Geografia*, publicada pelo Instituto de Geografia e Estatística (IBGE) e pelo Conselho Nacional de Geografia – CNG.

Este último órgão ocupou uma posição central na reflexão sobre a prática de ensino de geografia, sendo responsável pela confecção de mapas escolares, bem como a promoção de cursos onde congregavam e atualizavam os

professores da rede básica de ensino, orientando no uso destes materiais, em sala e fora dela, em níveis secundários e superiores; fato comprovado no artigo intitulado: *A geografia no ensino secundário*, de Jorge Zarur:

No Brasil, infelizmente, ainda não temos bons mapas murais didáticos, quer de geografia pátria, quer de geografia geral. Os professores lançam mão de mapas feitos e impressos no estrangeiro, quase sempre em língua francesa, apresentando graves erros lingüísticos e geográficos quando tratam da geografia do Brasil. O Conselho Nacional de Geografia procura nesse movimento remediar nossa insuficiência nesse setor, resolvendo organizar, imprimir e distribuir pelas escolas coleções de mapas murais [físico, econômico, histórico, político e das regiões naturais], obedecendo a um plano didático, que aliasse a exatidão ao baixo preço. (ZARUR, 1942, p.17)

Os livros didáticos produzidos neste período demonstram claramente a influência destes órgãos na produção escolar. Além de inúmeras referências, os autores⁸⁵ dedicavam um considerável número de páginas a essa discussão, com fotografias e imagens, além de mapas dispostos por estes órgãos. Os textos eram resumidos ou complementados, outros, por sua vez, eram reproduzidos na íntegra, como pode ser verificado na foto abaixo:

Segundo Barros (2010, p. 97), o caráter científico do conhecimento geográfico ia se adequando aos objetivos do discurso institucional, fato assumido e procurado por uma grande parte da intelectualidade da época, dentre estes: autores dos livros didáticos, que viam nesta relação institucional a solução tanto para os problemas de existência da Geografia no Brasil, como a viabilidade racional para a construção da nação brasileira.

⁸⁵ Vale ressaltar que no conselho da *Revista Brasileira de Geografia* - RBG encontravam-se professores como Delgado de Carvalho, Sylvio Froes de Abreu, entre outros.

FIGURA 06: Páginas do *Livro Geografia do Brasil*, de Mario da Veiga Cabral, 1945, p.137-143. Registrado por Maria Ediney F. Silva.

Estes intelectuais entendiam que a efetivação do moderno conhecimento geográfico no Brasil, só seria possível se o Estado percebesse a importância deste conhecimento para as transformações necessárias que a sociedade brasileira teria que sofrer, como forma de responder às suas potencialidades.

Em concordância com o discurso do governo Vargas, por conseguinte as sugestões e propostas indicadas pelas instituições, os livros didáticos de geografia incorporavam nos tipos desenhados a mistura de negros, brancos e índios, onde os europeus surgiam como a porção “melhorada da população brasileira” (GICOVATE, 1943)

O texto e a figura acima estão presentes na *Revista Brasileira de Geografia* – RGB de 1942, escrito por Maria Fagundes de Souza Doca. Nesse texto a autora descreve que o tipo humano que vive na paisagem dominada pela caatinga ressequida e espinhenta tem em suas características somáticas e psicológicas: um “espelho fiel do meio que habita” (DOCA, 1941, p. 432).

Dos desenhos presentes nas revistas, apenas quatro referem-se às mulheres, são estes: as lavadeiras do Rio de Janeiro, as Baianas, as mulheres na quebra do babaçu e as rendeiras. São representadas ilustrando atividades que remetem a tranquilidade, a paciência, enquanto os demais tipos retratados são homens em atividades que remetem força, agilidade etc. Ambos, no entanto, trazem como foco o trabalho, outra vertente do discurso no decorrer da Era Vargas.

Nos livros didáticos analisados a presença das rendeiras, enquanto tipos regionais foi encontrada apenas em um livro das obras analisadas entre o período da edição desta revista, 1943 a 1950. O livro didático *Geografia do Brasil*, 1945, de Mario da Veiga Cabral, traz os textos da revista na íntegra, porém em alguns excertos destaca apenas dois tipos regionais, o vaqueiro do Nordeste e o Jangadeiro. A discussão em torno das rendeiras do Nordeste limita-se apenas ao texto da revista transcrito de forma integral.

FIGURA 07: Páginas do livro *Geografia do Brasil*, de Mario da Veiga Cabral, 1945, p.142-143. Registrado por Maria Ediney F. Silva.

Desse modo unia-se pedagogicamente geografia e arte, privilegiando aspectos locais e regionais, edificando uma “pedagogia da identidade pela localização espacial”⁸⁶ ao relacionar povo e lugar na caracterização de diversos “gêneros de vida” da população brasileira, respaldada pela geografia vidaliana, uma das matrizes intelectuais da geografia brasileira na época.

Segundo Daou (2001, p. 147), a identificação de pessoas com uma determinada área ou região operada nos quadros dos Tipos e Aspectos do Brasil constituiu valorosa estratégia em direção à construção da unidade perseguida pelo ideário nacional do Estado Novo, elegendo tipos humanos fixados a determinados lugares como manifestações concretas de variedade étnica e cultural.

No caso do Nordeste, esse “gesto de mapear” revelado em seus “gêneros de vida” destaca elementos da paisagem física e humana antes já representados, porém as imagens dispostas na revista e, por conseguinte nos livros didáticos, imprimem um diferencial: a valorização das práticas populares. São jangadeiros, rendeiras, colhedores de coco, desenhados, fotografados em atividades simples, o que condiz com a atmosfera do Estado Novo, onde homens comuns ganhavam destaque dentro da política populista e nacionalista da Era Vargas.

O vaqueiro surge retratado tendo ao fundo a caatinga, trazendo a referência ainda do autor de *Os sertões*. O ambiente no qual são retratados é “paupérrimo e monótono, melancólico”, suas casa rústicas e sóbrias. São ingênuos, fantasiosos, analfabetos, ao mesmo tempo corajosos, generosos, fortes.

Esses contrastes marcam e definem esta população ao mesmo tempo em que imprimem uma identidade espacial, na medida em que “estas representações transformam em emblemas autorizados ou ícones nacionais”. (SALGUEIRO, Op. cit, p. 26).

Soma-se aos desenhos, na construção de uma representação, a presença nos livros didáticos de fotografias retiradas da revista ou provenientes de arquivos dos próprios autores, organizados através de viagens de campo.

⁸⁶ Sobre o assunto, ver: CAMARGO, Alexandre de Paiva Rio. A Revista Brasileira de Geografia e a organização do campo geográfico no Brasil (1939 – 1980), Revista Brasileira de História da Ciência Rio de Janeiro, v.2, n. 1, p. 23 -39. 2009.

FIGURA 08: O vaqueiro - Revista Brasileira de Geografia – RGB - 1950, p. 346.

FIGURA 09: Vaqueiro vestido de couro para romper a caatinga. Livro *Geografia do Brasil*, Otello Reis, 1944, p. 231.

FIGURA 10: “Jangadeiros”- Revista Brasileira de Geografia – RGB - 1950, p. 125

FIGURA 11 : “Jangada do Norte” foto retirada do livro *Geografia Geral - geografia física e humana*, 1950, Moisés Gicovate, p. 87

Segundo Fonseca (2003, p. 73), os livros didáticos têm sido, de fato, “grandes responsáveis pela permanência de discursos fundadores da nacionalidade. É fundamental, portanto, discutir as suas dimensões “como lugar de memória e como formador de identidades, evidenciando saberes já consolidados, aceitos socialmente como as “versões autorizadas” da história da nação e reconhecidos como representativos de uma origem comum.”

Nesse sentido o jangadeiro, o vaqueiro, as rendeiras mostram-se enquanto uma “versão autorizada” de origem comum: o Nordeste. Essa ligação, na medida em que se consolida, distancia cada vez mais a percepção de outras possibilidades de representação, já que fixa e homogeneiza o que, como já foi dito, mostra-se diferente e contrastante.

3.4 – O Curso de Férias para Professores, as “Tertúlias Geográficas” e o Programa Universidade do Ar – as ressonâncias discursivas na construção do discurso nacional enunciado na formação de professores e os livros didáticos de Geografia.

No decorrer das primeiras décadas do século XX, a educação foi apreendida como sendo um dos grandes problemas sociais do Brasil, responsável por outros entraves sociais, econômicos e políticos. Ao mesmo tempo, a educação era concebida como a única forma de “salvar a nação”. Os altos índices de analfabetismo, a precariedade das escolas, as condições de trabalho e a necessidade de formação dos professores endossavam os dilemas enfrentados frente ao cenário educacional no decorrer da Primeira República. Dessa forma, educar o povo seria primordial para solucionar as mazelas da desigualdade (SOUZA e FISCHER, 2012, p.04).

Neste sentido, ocorreram campanhas e movimentos organizados que pretendiam combater o analfabetismo, expandir a educação primária, além de defender o patriotismo. Um grupo de educadores funda a Associação Brasileira de Educação - ABE, na cidade do Rio de Janeiro em 15 de outubro de 1924, associação, sem fins lucrativos, oriunda dos movimentos que buscavam equacionar os problemas educacionais da época. Os debates realizados pela

ABE, culminaram na elaboração de documento que reivindicava a implantação de uma escola única, laica e gratuita, com um ensino unificado e comum a todos os estados: o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Como esclarece Carvalho(1997):

(...) desiludidos com a República e convencidos de que na educação residia a solução dos problemas do país, decidiram organizar uma ampla campanha pela causa educacional, propondo políticas, constituindo objetos e estratégias de intervenção e credenciando-se a si mesmos como quadros intelectuais e técnicos de formulação e execução destas. (CARVALHO, 1997, p.115).

Uma das necessidade abordadas pelo Movimento Escola Nova era a formação docente, um problema antigo na realidade educacional do Brasil. A forte influência dos ideais da Escola Nova pode ser constatada no ensino de Geografia nas mudanças teóricas-metodológicas implementadas no Brasil por figuras como Delgado de Carvalho. Vale lembrar a contribuição do livro “Methodologia do Ensino de Geographia”, obra requisitada pela Liga Pedagógica do Ensino Secundaria, publicada em 1925, por Delgado de Carvalho. Nesta obra estavam descritas as mudanças ocorridas na estrutura da disciplina Geografia em 1927, quando Everardo Backheuser e Raja Gabaglia, transformaram o ensino de geografia do Colégio Pedro II, não apenas por meio do método proposto por Delgado de Carvalho em sua obra: “Geographia do Brasil, adotado com livro didático, mas pela criação de laboratórios para estudos do clima e do solo, com quadros de amostras dos vários tipos de cortes geológicos desenhados pelo próprio educador.”(COSTA, Op.Cit. p.48).

Delgado de Carvalho e Everardo Backheuser, em 1926, fundaram o Curso Livre de Geografia Superior, constituindo em um “primeiro passo para a institucionalização definitiva da Geografia no país”⁸⁷. Uma iniciativa possivelmente serviu como experiência na proposta encabeçada pela ABE em 1932, de criar a chamada “Escola para Professores.”⁸⁸ Instituição esta, que teve como um de seus diretores Delgado de Carvalho.

⁸⁷ (ANSELMO e BRAY, 2002, p.10-119).

⁸⁸ Instituição criada com a finalidade de habilitar professores primários e secundários em nível superior, conforme proposta do Manifesto dos Pioneiros.

No discurso proferido na aula inaugural, Everardo Backheuser abordou as distinções entre o que chamou de “geografia vestida à moda antiga” e as novas diretrizes traçadas para o ensino de geografia à época. Pontuou as novas concepções que norteavam o Curso Superior Livre, colocando que a “geografia antiga” se resumia apenas na descrição da superfície terrestre (a enumeração dos acidentes geográficos), a nova se caracterizava por ser (...) uma geografia em que se raciocina, que explica; que induz, que deduz, que prevê fatos físicos e acontecimentos sociais; uma geografia que tem, portanto todos as características de uma verdadeira ciência.” Backheuser pontuou que “a nova geografia seguia o modelo da zoologia, da botânica e da antropologia. Aproximava-se da sociologia, tornando-se “algo de ciência natural e algo de ciência social”⁸⁹ Desta forma se unia o determinismo e possibilismo em prol da “construção da nação”. Aproximação esta que ganhará destaque com a criação do aparato institucional após a década de 1930.

É importante destacar que em 1934, ocorre a fundação da Universidade de São Paulo e um ano após, a criação da Universidade do Distrito Federal. Estas instituições compunham o corpo de ações necessárias na formação de professores e pesquisadores no Brasil. Posteriormente, a Escola para Professores foi incorporada à Universidade do Distrito Federal – UDF (1935) – sob o nome Escola de Educação. Em 1939, após a dissolução da UDF e a absorção de diversos cursos pela Universidade do Brasil, criada pelo ministro Gustavo Capanema, o Instituto de Educação foi excluído do novo projeto, passando a formar professores primários na modalidade normal, em nível secundário.⁹⁰

Estas ações irão ser agregadas ao ideário estadonovista, principalmente nas ações desenvolvidas pelo Conselho Nacional de Geografia, juntamente com as instituições de Ensino Superior, como a Universidade de São Paulo, a Universidade do Distrito Federal e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. No intuito de constituir um corpo de professores e pesquisadores de Geografia.

A USP desdobrou-se não só ampliando os seus cursos de graduação, **fornecendo ao ensino médio mestres bem formados**, como também instituindo cursos de especialização e incentivou a criação do doutoramento. (...) Dispondo de maiores

⁸⁹ (BACKHEUSER apud CARDOSO, 2009, p.249)

⁹⁰ Sobre o assunto ver LOPES, 2005.

recursos e imprimindo um espírito universitário mais comprometido com o ensino e a pesquisa, (...) A Universidade do Brasil teria grandes ligações com o IBGE, de vez que muitos geógrafos recém-formados foram trabalhar neste Instituto, que também **recorria aos professores da Universidade ao ministrar cursos de férias para professores dos vários Estados** (ANDRADE, 2008, p.135 -136 grifo nosso).

Frente aos relato até aqui expostos, buscaremos retomar os discursos, presentes em alguns documentos referentes a alguns cursos ministrados a professores no decorrer das décadas de 1930 e 1940.⁹¹ Esta análise foi realizada no intuito de apreender as diretrizes presentes nos documentos que embasavam estas “formações”, considerando que desde o Movimento Escola Nova, determinadas concepções buscavam favorecer construção da nacionalidade brasileira, pois através da educação tornou-se possível a transmissão de uma língua comum, do conjunto de tradições, costumes, fatores imprescindíveis para construção da nação.

Neste sentido, os programas educacionais que visavam o ensino primário, posteriormente o secundário e superior, mostravam-se fundamentais na compreensão de como o discurso escolar participou do projeto de construção da identidade nacional através dos materiais utilizados. Entender o que foi dado a ler e a conhecer aos professores, nesse período da história do país, nos possibilita identificar as possíveis relações desses materiais com as diretrizes presentes nos materiais didáticos, em especial os livros didáticos.

Os cursos destinados a formação de professores do ensino secundário foram ministrados em diferentes capitais do país. Como exemplo citamos o relato encontrado no Jornal de Maceió, de 1940:

É Alagoas, porventura, um Estado onde o ensino primário se encontre desvitalizado? Não. Um Estado que possui 33 municípios e detém 43 grupos-escolares com prédios próprios, se encontra em situação, relativamente privilegiada (...) Em 19-11,

⁹¹ Sobre os documentos pesquisados para compor esta discussão, todos foram achados em diferentes acervos, constituindo em um verdadeiro garimpo. Alguns documentos estão disponíveis no Instituto Histórico e geográfico do Rio de Janeiro (IHGBRJ), com acesso presencial, mediante requisição prévia da documentação. Outros documentos foram encontrados no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no Rio de Janeiro, no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística de Fortaleza, Ceará, na Biblioteca Nacional, no Arquivo Público de Alagoas, na biblioteca Menezes Pimentel em Fortaleza, no Acervo da Editora Nacional encontrado na cidade de São Paulo. Além de bibliografias adquiridas por conta própria, tais como revistas, jornais, livros etc.

no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Alagoas foi o Estado mais bem representado no Curso de Férias que ali se fazia, em combinação com a Associação Brasileira de Educação. (...) Com estes elementos e com a dedicação do professorado, em geral, se pode fazer e marcar uma época de mais atividade na vida educacional dos grupos escolares. (JORNAL DE ALAGOAS, 14.12.1941).

Os professores que participaram do curso de férias permaneceram na cidade do Rio de Janeiro por cerca de três meses. Na edição de março de 1942, no Jornal de Alagoas encontramos o seguinte relato:

De volta à terra das Alagoas, os professores da comitiva educacional que participou do curso ministrado no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, pode reencontrar com os familiares. Um verdadeiro exemplo de amor a educação e dedicação a Pátria. Desses homens e mulheres nos orgulhamos hoje! (JORNAL DE ALAGOAS, 25.03.1942).

Nas décadas de 1940, os cursos destinados ao aperfeiçoamento dos professores de Geografia eram ministrados em parceria com o Conselho Nacional de Geografia, a Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro e a Divisão do Ensino Secundário do Departamento Nacional de Educação do Ministério de Educação e Saúde. Existiam os alunos regulares que deveriam cumprir 75% da frequência, exigida para entrada do curso, existindo ainda os alunos que participavam como ouvintes.

Ao final do curso, os alunos realizavam as “provas de habilitação”, como também um memorial, onde compartilhavam “as atividades geográficas desenvolvidas no país, os seus resultados (...) e os progressos da didática do ensino em Geografia”.⁹² O curso realizado de forma “intensiva”, contava com “visitas a instituições, excursões, projeções cinematográficas e 32 aulas”⁹³ No corpo docente estavam figuras como: José Carlos de Macedo Soares, Christovam Leite de Castro, Fernando Antônio Raja Gabaglia. Delgado de Carvalho e Everardo Backheuser. Determinadas aulas possuíam temáticas relacionadas ao

⁹² BOLETIM GEOGRAFICO, Nº 30, SETEMBRO DE 1945.

⁹³ Idem.

ensino de Geografia, onde destacava-se a necessidade de um maior caráter científico no trato com o ensino.

Segundo Costa (2009, p.42), Delgado de Carvalho encontrou em Fernando Raja Gabaglia e Everardo Backheuser, ambos professores de Geografia do Colégio Pedro II, uma parceria intelectual que favoreceu um perspectiva mais “científica” para o ensino. Juntos, fundaram a “*Revista de Geographia Didactica*,” possuindo como objetivo central manter o corpo docente das escolas brasileiras informado sobre as discussões relacionadas a evolução das “sciencias geográficas”, no âmbito nacional e internacional.

FIGURA 13 : Reunião do curso de férias, realizada na sede do IBGE. 1942, p. 87. Da esquerda para direita Marechal Cândido Rondon é o 5º (na parte decima da foto). Da esquerda para direita Christovam Leite de Castro é o 6º (na parte decima da foto). Da esquerda para direita Mário Augusto Teixeira de Freitas é o 9º (na parte decima da foto). Fonte: Acervo CPDOC.

Nos materiais encontrados, os textos de Raja Gabaglia levantavam discussões em torno da necessidade do ensino partir de uma “geografia moderna”, fator que atribuía um maior aprofundamento “científico”. Em um de seus textos utilizados em um dos cursos de aperfeiçoamento para professores, denominado: “As excursões e as visitas no ensino de Geografia”⁹⁴ Raja Gabaglia expõe a necessidade de conhecer a “Geografia Pátria” a partir de seus aspectos físicos e humanos, com a realização de excursões e aulas que possibilitem a “experimentação”, visto que “o ensino da Geographia deve ter sempre um cunho prático.” Capaz de conduzir a diferenciar:

A Geografia é a ciência que descreve, localiza e explicita todos os acidentes da superfície da terra e também as massas e os grupos humanos (...) Quando apenas os acidentes da superfície da terra é a Geografia Física; quando tem por objetivo o homem e sua ação sobre o meio, é a Geografia Humana (GABAGLIA, 1930, p.03)

Em consonância com o amigo, Delgado de Carvalho, na Revista Brasileira de Geografia, ainda em 1941, argumenta que, promover atividades como excursões, constituíam em métodos de “utilidade prática para o professor de geografia” que possibilitariam a “realização concreta das três características da geografia moderna: a nomenclatura, a descrição e a explicação”. A “geografia moderna” que buscava tratar do caráter “humano” sem contudo se desvencilhar das bases naturais. No mesmo texto, argumenta:

Entretanto, **é forçoso confessar, que não é muito fácil uma pessoa interessar-se de um modo inteligente e Proveitoso por tudo quanto lhe cai sob os olhos.** Ver, ouvir e contar são três processos que nem todos estão em condições de empregar. É necessário saber observar. Não escapou aos maiores geógrafos, navegantes e exploradores, a necessidade de ensinar a arte de ver e compreender os fenômenos geográficos (...) Para vencer um obstáculo, todos nós sabemos que o velho princípio consiste em subdividir as dificuldades. Equivale isso a dizer que, **para adquirir conhecimentos, é indispensável organizar um questionário do que se quer saber.** A primeira subdivisão, que, a meu ver, se impõe **é distinguir uma parte de geografia física e uma parte de geografia humana;** em outros termos, **uma parte condicionante e uma parte condicionada.** Bem sei que a realidade sendo complexa, há ação e reação dos dois elementos,

⁹⁴ Foi possível encontrar, no acervo no Instituto Histórico e Geográfico do Ceará, localizado em Fortaleza, material intitulado “Apostila de didática da Geografia”, utilizado nas ministrações de cursos de aperfeiçoamento para professores. Esta publicação datava de 1944, existindo números da mesma produção com data de 1959. Nesse material foi possível encontrar texto de Raja Gabaglia, Delgado de Carvalho, Francis Rullan dentre outros.

esta reciprocidade de influências será em tempo observada e examinada. (CARVALHO, Op.Cit. p. 869 grifo nosso).

Desta forma se separam Geografia Humana e Geografia Física, “uma parte condicionante e uma parte condicionada”, ambas reflexo da representação de nação que se buscava construir. Perceber, nomear e descrever a natureza que se observa, de forma “prática”, a medida em que o professor conduz o aluno a uma leitura em direção a um sentimento positivo diante da “magnitude do meu país”, onde por meio do enaltecimento dos aspectos da natureza, ou mesmo através da força da ação do homem sobre o meio, o futuro “favorável da nação estaria garantido nos esforços comuns a todos os brasileiros.”⁹⁵ Afinal:

Aos nossos jovens patrícios não devemos apresentar a geographia do Brasil como uma disciplina austera e ingrata ao estudo (...) é preciso torna-la fácil e cativante. É pelo conhecimento do paiz, pela consciência de suas forças vivas que podemos chegar a aprecia- lo no seu justo valor (...) Em semelhantes estudos será colhido um patriotismo verdadeiro, esclarecido e inteligente, sem phrases retumbantes, não um patriotismo incondicional e cego, mas sim justificado e nobre (CARVALHO, 1925, p.X).

Outra iniciativa, no que se refere a formação de professores secundaristas a distância, foi desenvolvida sob a supervisão da Divisão de Ensino Secundário do Ministério da Educação e Cultura (MEC) denominado: Universidade do Ar. Programa veiculado pela Rádio Nacional do Rio de Janeiro, destinado a formação de professores secundaristas, nos anos de 1940, durante o Estado Novo. Segundo Romero (2014, p.52) as aulas de cada componente curricular e seus respectivos conteúdos, eram ministradas de duas a três vezes por semana, não havendo repetições, ocorriam no período da noite, já que os alunos participantes desta modalidade de ensino, conforme as cartas trocadas entre alunos e professores, em sua maioria, trabalhava durante o dia. O curso possuía como objetivo central ofertar, a partir de uma nova metodologia de apresentação, as disciplinas ministradas nos cursos: Português, Francês, Latim, História do Brasil, História da Civilização, Geografia Geral e do Brasil, Ciências, Matemática e Noções de Estatística.

⁹⁵ (VARGAS, 1941, p.28)

A aula inaugural do programa foi transmitida no dia 19 de abril de 1941, e neste primeiro ano a Universidade já contava com quase 5000 matriculas, divididas entre as disciplinas de Português, História da Civilização, Ciências, Matemática, Geografia, História do Brasil, Francês, História Natural, Inglês, Latim e Estatística Educacional. Os cursos eram oferecidos gratuitamente aos professores de todo o país e, esporadicamente, os participantes recebiam materiais de apoio mimeografados, como resumos de aulas e orientações sobre os cursos (PIMENTEL. 1999, p 36).

Ainda de acordo com Serrano (Op. cit. p.55)

Os professores da Universidade do Ar eram pessoas renomadas que faziam parte de uma elite intelectual durante o regime político do Estado Novo e certamente tinham domínio do conteúdo das aulas ministradas no Programa Universidade do Ar (...) Também havia professores membros da **Comissão Nacional do Livro Didático**, o Diretor do setor radiofônico do Departamento de Imprensa e Propaganda, Professores do Instituto de Educação do Distrito Federal que era uma instituição de formação de professores criada no Rio de Janeiro, em 1932, e incorporado a Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935.

Em uma transmissão realizada por Delgado de Carvalho a Universidade no Ar, em 1941, encontramos a palestra: “Compêndios e Ilustrações”, que tinha como objetivo “falar dos compêndios e das ilustrações de geografia, aconselháveis no curso secundário.” Entretanto, Delgado de Carvalho começa sua fala já se justificando por em sua última palestra ter aprofundado questões que não diziam respeito a Geografia:

Encarregado de falar em geografia no programa secundário, eu teria saído de meu setor e passeado em jardins alheios, estragando canteiros, colhendo flores e bulindo com passarinhos...De fato confesso que andei pelos domínios da sociologia educacional e das técnicas de ensino. É verdade procurei aplicações e exemplos na geografia, mas demorei nos princípios da educação.

Detentor de uma oratória primorosa, como relatou Therezinha de Castro, não era de estranhar que Delgado de Carvalho se prolongasse em assuntos relacionados a áreas de seu domínio, além da Geografia. Na realidade, ao retomar a discussão em torno dos compêndios, é categórico ao afirmar que “os compêndios não são utilizados como deveriam ser. De sua leitura é retido exatamente o que há de menos importante.” Um critica a deficiência de

aprendizagem aos alunos, que Delgado de Carvalho atribui a necessidade que os alunos possuem de “aprender a estudar”.

Tomando a experiência pessoal, faz um breve relato elencando os “quatro livros mais notáveis” entre compêndios de Geografia encontrados no Brasil no Império:

Não pensem os meus ouvintes que pouco ou nada de aproveitável existia então. O Império tinha legado à República nada menos de quatro livros notáveis sobre o Brasil.

1º O *wappoeus*- traduzido e anotado por especialistas brasileiros como Saldanha da gama, o barão Homem de Mello, Pimenta Bueno, Ramiz Galvão, Orville Derby, Rodrigues Peixoto e outros.

2º O *Sellin*- geografia geral do Brasil traduzida e anotada por Capistrano de Abreu. Um pequeno trabalho notável de um diretor de colônia rio-grandense que tinha passado doze anos no Brasil.

3º O *Sant’Ana Neri*- Brasil em 1889- em que tinham escrito Morize Gorceix, André Rebouças, Eduardo Prado, Ladislau Neto e barão do Rio Branco.

4º O *Levasseur*- Lé Brasil- uma bela publicação em francês, com colaboração de brasileiros ilustres e destinada à Grande Encyclopédia.

Eu seria tentado à acrescentar ao legado imperial uma quinta obra, estrangeira aliás, o Brasil de Elisée Reclus que só foi traduzida em 1899-1900 por Ramiz Galvão. Era descrição do Brasil no fim do Império.

(...) Bem sei que algumas vezes se levantaram contra a rotina que persistia, apesar dos ensinamentos dos mestres. Entre outros farei referência a dois nomes que, no momento, me ocorrem: Temístocles Sávio e meu eminente amigo e colega Prof. Said Ali (CARVALHO, 1941, p.55).

Interessante notar que além das obras em francês, bem conhecidas por quem, como Delgado de Carvalho, vivenciou as instituições francesas de ensino, a menção sobre as persistência em perpetuar o ensino mnemônico deixam de fora apenas figuras como, os colegas do Colégio Pedro II: Capistrano de Abreu e Manuel Said Ali, este último, citado como: “*meu eminente amigo e colega*”. E por fim, cita Temístocles Sávio, que também seguiu a orientação abraçada por Delgado de Carvalho, ao propor uma divisão em regiões para o estudo do Brasil em seu compêndio.

Assim, no “diálogo entre os pares”, estavam elencados os livros mais notáveis do Império, além das obras didáticas que buscaram implantar uma

Geografia que não fosse “pura nomenclatura”, no caso, a Geografia moderna. Sobre as ilustrações presentes nos livros didáticos, coloca que “são de extrema importância,” concebidas por Delgado de Carvalho como sendo complemento indispensável ao compêndio embasado em uma Geografia moderna.

Em outra transmissão, intitulada “Os mapas no ensino de Geografia”, Delgado de Carvalho retoma a discussão envolvendo os livros didáticos, mas aprofunda o debate destacando o uso dos mapas em sala de aula. Sobre os livros didáticos destaca a Comissão Nacional do Livro Didáticos, como uma iniciativa “necessária na produção do material que auxiliará o professor.”

A orientação sobre o uso de imagens, ilustrações no compêndios, livros didáticos de Geografia, revela-se fundamental, pois, partindo da materialidade do livro impresso, as imagens possibilitavam ao alunos conhecer o vasto território brasileiro, já que “as ilustrações dos livros didáticos favoreciam, portanto, dentro das concepções de aprendizado, uma forma do aluno ter contato com situações mais concretas”. (BITTENCOURT, 1999, p. 294).

Estas “situações concretas” às quais a autora se refere nos conduzem a refletir sobre o papel dessas imagens na produção dos sentidos sobre uma determinada representação da nação presente nessas imagens. Se considerarmos a associação cada vez mais forte entre o Estado getulista e o controle do território nacional, reconheceremos a importância das representações sobre o Brasil, dispostas nas imagens presentes nos livros didáticos, apreendidas como “testemunhos fidedignos” da natureza, do povo e demais aspectos do território brasileiro. Neste sentido, a Geografia ganhou forte reconhecimento público, vista como alto valor no conhecimento do país, no ordenamento e na administração do território.

PRE-8		UNIVERSIDADE DO AR									
SOCIEDADE RADIO NACIONAL		ESCALA DAS AULAS									
Ed. de A NOITE, 22º and. - Tel. 23-1910											
	Abril	Maior		Junho		Julho		Agosto			
A.Nascentes	22	6	21	6	21	7	22	6	22		
M.J.Schmidt	23	7	23	7	23	8	23	8	23		
A.Renault	19	9	24	9	24	9	25	9	25		
J.Barata	25	10	26	10	25	11	26	11	26		
J.Serrano	26	12	27	11	27	12	28	12	27		
J.B.M. Souza	28	13	28	13	28	14	29	13	29		
C.D.Carvalho	29	14	30	14	30	15	30	15	30		
F.Venâncio F.	30	16	31	16		1	16	1	16		
G.M. Leitão		2	17	2	17	2	18	2	18		
J.C.M. Souza		3	19	3	18	4	19	4	19		
R.F.Silveira		5	20	4	20	5	21	5	20		
PRECISAMENTE ÀS 18.45											

FIGURA 13: Fotos retiradas da Ficha da Sociedade de rádio Nacional- PRE-8. Acervo Biblioteca Nacional.

Um exemplo da forma como os Programas educativos radiofônicos acabavam por reverberar nos livros escolares um discurso nacional. O educador Ariosto Espinheira, ligado ao movimento da Escola Nova, autor de Rádio e educação nos anos de 1930, membro da comissão rádio-educativa da Confederação Brasileira de Radiodifusão e autor de livros didático é um bom exemplo da influência do rádio na construção de uma identidade nacional que reverberava nos discursos presentes nas obras didáticas.

Como exemplo podemos citar seu escolar: “Viagem através do Brasil” Esta obra didática foi originada dos relatos feitos em seu programa transmitido pela Rádio Jornal do Brasil, PRF-4 ao longo do ano de 1937. Um programa dedicado as crianças que buscava divulgar, segundo Ariosto Espinheira “quem eram os brasileirinhos, por meios de histórias que incluíam noções de geografia, história, folclore e costumes da nação brasileira”

Após 1937 os programas foram transformados em uma coleção livros destinados ao público infantil, composto por sete volumes divididos por estados, editados pela Companhia Melhoramentos até a década de 1960. A coleção era

composta pelos volumes: “Amazonas e Pará”; “Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco e Alagoas”; “Sergipe, Bahia, Espírito Santo, Estado do Rio”; “Minas Gerais”; “Rio Grande do Sul”; “Santa Catarina”; “Paraná”; “Distrito Federal”; “São Paulo”; “Goiás e Mato Grosso”.

FIGURA 14: Capas dos Livros Viagem Através do Brasil- Ariosto Espinheira. Acervo pessoal

Os textos presentes na coleção trazem de forma contundente assuntos que se relacionam diretamente a “pátria brasileira,” estratégia discursiva que impõe tessituras através de narrativas que visam despertar na criança um sentimento patriótico. Na abertura da obra os versos de Olavo Bilac “*Ama, com fé e orgulho, a terra em que nasceste!*” esclarecem o alinhamento com o projeto político-educacional traçado por Vargas.

As regiões eram apresentadas pelo personagem Tio Damião que narrava aos jovens Benedito, Zezinho e Joaquim aspectos geográficos, históricos e culturais das regiões brasileiras destacando os modos de vida da população, as principais cidades, além do espaço dedicado aos “heróis e vultos da nação,” afinal, era preciso nutrir esta “comunidade imaginada”⁹⁶ de referenciais que constituíssem identificação imediata, uma representação que partisse de

⁹⁶ (ANDERSON, 2008).

elementos agregadores, mas não buscassem retomar eventos como a escravidão, como dizia o historiador francês Ernest Renan, "a essência de uma nação é que os indivíduos tenham muitas coisas em comum e, também, que todos tenham esquecido muitas coisas".⁹⁷

Era preciso que as crianças conhecessem o território nacional, o que significava conhecer a "pátria", tratada como "berço," "mãe de todos."

A Pátria é o nosso berço e será o nosso túmulo. Unidos, vivemos todos presos a ela pelo amor e pela tradição. Esta Pátria que vimos na Amazônia e no Nordeste, que vemos aqui no Brasil leste, que veremos, depois, nas demais regiões brasileiras, é simbolizada pela bandeira que acabei de descrever a vocês. É a Pátria que todos devemos amar acima de tudo." (ESPINHEIRA, 1950, p. 34)

Assim, era preciso que a identidade nacional assumisse um discurso que mobilizasse uma consciência de pertencimento a um grupo, no caso a "nação," pressupondo laços de solidariedade, fortemente capazes de enquadrar relações sociais básicas do ser humano. Esta nação "é imaginada porque até os membros da mais minúscula das nações jamais conhecerão, encontrarão, ou sequer ouvirão falar da maioria de seus companheiros, embora todos tenham em mente a imagem viva da comunhão entre eles." Uma comunhão que independentemente das desigualdades que podem lhe constituir, nutre uma "profunda camaradagem horizontal" (ANDERSON, 2008, p. 32-34).

Entretanto, é preciso retomar a compreensão de como a Geografia, incluída nos currículos, presente nos materiais didáticos, assumiu um papel fundamental na consolidação dessa "comunhão" que, materializada nas páginas dos livros, imprimia uma representação do Brasil e suas regiões "veladas" no discurso das diferenças entre as "regiões naturais".

Como é rico o povo brasileiro! Sua cultura e tradições são bens que não podemos contar! (...) O mapa nos revela as riquezas da região nordeste do Brasil.(...) O Brasil do Norte, apesar da pobreza se revela rico em cultura. Os brasileirinhos que nesta porção habitam convivem diariamente em luta com a natureza! Enquanto os amiguinhos do Sul, com climas amenos, ganham modernos prédios e arranha-céus, vivendo nas alturas! (...) como é rico o nosso país! (ESPINHEIRA, 1945, p. 12-14).

⁹⁷ Texto da conferência O que é uma nação? de Ernest Renan, feita em 1882.

Os mapas da coleção destacavam a distribuição dos estados além de um conjunto de imagens produzidos em cada região:

FIGURA 15: Fotos retiradas do livro Viagem Através do Brasil- Ariosto Espinheira, p. 122 1942.Acervo pessoal.

FIGURA 16: Fotos retiradas do livro *Viagem Através do Brasil*- Ariosto Espinheira, p. 123, 1942.Acervo pessoal.

Na realidade, os mapas traziam o território, base material do Estado-nação, dado a ler a partir de discursos que mobilizavam suas riquezas naturais, a extensão, a miscigenação, mas esses padrões nacionais territorialmente precisos constituíam a base de manutenção de acentuadas desigualdades que sempre ordenaram relações de dominação no Brasil.

Ariosto Espinheira não produziu apenas esta coleção, dedicou-se ainda a produção de livros didáticos de Geografia. Em seu livro didático: Geografia do Brasil, 1942, em algumas notas de rodapé o autor fazia menção sobre os programas de rádio, destacando “o poder do rádio em alcançar nos mais remotos cantos do país, os brasileiros espalhados nos mais distantes lugares da imensa nação brasileira.”⁹⁸ Nos jornais que divulgavam os livros de Ariosto Espinheira, a associação da escrita do livro ao programa de rádio era constante:

O livro do nosso querido radialista Ariosto Espinheira, ganha agora seu lugar de fato: as escolas brasileiras! Como grande orgulho da nação o livro partiu das ondas do rádio para as escolas brasileiras!

Recebemos ontem o exemplar do livro de nosso grato amigo Ariosto Espinheira que chega agora as escolas o brilhante livro geografia do Brasil. Os jovens brasileiros poderão agora usufruir de tamanha riqueza da nação nas páginas dos livros, não apenas no rádio

FIGURA 17: Capa do livro Geografia do Brasil, Ariosto Espinheira, 1942 Ed. do Brasil. Acervo pessoal.

⁹⁸ (ESPINHEIRA, 1941, P.123)

Seu livro dialogava diretamente com os discursos que imprimiam uma nação por meio dos símbolos nacionais, considerados fortes instrumentos para memória comum. Os símbolos possuem uma forte capacidade de conter sentido, constituindo instrumentos políticos capazes de tornar “tangíveis,” por meio da imagem, o sentido da “nacionalidade.”

FIGURA 18: Fotos retiradas do livro, *Geografia do Brasil*, Ariosto Espinheira, p.183 1942 Ed. do Brasil. Acervo pessoal.

Despertam um sentimento de “pertença,” agregando a imagem um poder simbólico de “construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnosiológica: o sentido imediato do mundo (e, em particular do mundo social” (BOURDIEU, 2009, p. 7). Assim, a bandeira não é apenas “asteada” mas passa a ser internalizada como materialidade de uma nacionalidade nutrida por um forte viés simbólico, tornando concreta a noção complexa e abstracta da nação e do Estado-nação.

Os discursos na construção de uma identidade nacional, bem como todo aparato simbólico presentes a partir da materialidade do livro didático de Ariosto Espinheira, mobilizavam um país “uno,” declarando que “*A Nação Brasileira porém é uma só*” ao mesmo tempo em que discorriam as regiões brasileiras:

FIGURA 19:: Fotos retiradas do livro, Geografia do Brasil, 1942 página 185. Registrado por Maria Ediney F. Silva.

Por fim, gostaríamos de abordar os chamados “empreendimentos culturais” realizados pelo Conselho Nacional de Geografia, tais como as chamadas “Tertúlias Geográficas”, ocorridas nos anos finais da década de 1930 e em toda década de 1940. Apesar de não constituírem iniciativas voltadas unicamente ao público escolar, nas discussões realizadas estavam presentes professores, do ensino secundário ao superior. Como destaca Everardo Backheuser:

São o debate vivo, esfuziante, realizando essa obra de cooperação que é o anseio da pedagogia moderna, em todos os graus de ensino, do curso primário, que digo? Do jardim de infância aos bancos das academias. São verdadeiros “seminários” de geografia.

Na realidade, as Tertúlias geográficas eram encontros semanais, destinados a congregar geógrafos, professores, técnicos e demais profissionais, visando debater assuntos relacionados a geografia em geral. As reuniões possuíam o formato de seminário, sendo dirigidas pelo engenheiro Cristóvão Leite de Castro, secretário geral do Conselho Nacional de Geografia na época e orientadas cientificamente pelo professor Francis Ruellan. Estes encontros possuíam como objetivo:

Reunir mestres dos mais conceituados na matéria e figura de renome mundial. Ao empreender as Tertúlias visou o C. N. G. aproximar mais ainda os geógrafos brasileiros, proporcionando-

lhes, ao mesmo tempo, conhecimento pessoal mútuo; contato com as grandes personalidades geográficas brasileiras; contribuições valiosas sobre temas geográficos de interesse e oportunidade; possibilidades de trocas de ideias em entretimentos culturais adequados; visitas a repartições especializadas e a serviços de geografia; ligação direta com as atividades do Conselho; obtenção de publicações especializadas e, finalmente orientações, estímulos e colaborações para a realização de trabalhos e estudos (BOLETIM GEOGRÁFICO, 1941).

Estes encontros serviam como espaços para compartilhar as experiências, além de possibilitar discussões que colaboravam no treinamento dos profissionais de Geografia nos trabalhos de campo.

Tertúlia era, antes de tudo, um fórum técnico onde aconteciam debates sobre os principais projetos de pesquisa do CNG, principalmente aqueles que implicavam grandes trabalhos de campo, que incluíam aplicação de questionários, análise da paisagem e coleta de material (vegetal, mineral, animal etc.). Tudo era debatido à exaustão, e cada projeto era avaliado por seus pares e, em alguns casos, por profissionais de outras instituições de governo. O segmento militar participava ativamente e com muita frequência dos debates, principalmente quando os projetos envolviam regiões detalhadas por expedições militares anteriores (ALMEIDA e ABRANTES, 2018, p.13).

Entretanto, os impasses e as dificuldades educacionais, bem como propostas metodológicas eram alvos para intensos debates. Em 02 de abril de 1946, Aroldo de Azevedo proferiu a palestra: “Dez anos de ensino superior; defeitos a corrigir”. Anunciado por Antônio Musso, como: “catedrático de Geografia do Brasil da Universidade de São Paulo e autor de excelentes livros didáticos”. Aroldo de Azevedo inicia dizendo que sua exposição “será pautada nos dez anos de exercício efetivo no magistério superior, sempre no campo da geografia”. Argumenta que usará de muita sinceridade em sua exposição:

Usarei de muita sinceridade nesse despretenso apanhado de fatos e na crítica que deles espero fazer. Minha franqueza poderá parecer rude. Entretanto, agindo dessa maneira, não me move outro intuito a não ser o de ver melhorada a eficiência de nosso ensino geográfico.

Em seguida Aroldo de Azevedo discorre sobre diferentes obstáculos com que defrontam os professores, “em qualquer curso superior”. Como um primeiro problema citado está a “falta de base dos alunos”.

Nota-se, antes de mais nada, uma falta de base geográfica verdadeiramente lastimável. Os alunos se apresentam aos exames de habilitação e, frequentes vezes, no próprio curso superior, ignorando noções gerais, quando não, princípios fundamentais de Geografia. (...) Quanto a língua, o que se presencia chega a ser realmente constrangedor: má redação, ignorância completa, vícios de linguagem dos mais pueris, falta absoluta de vocabulário. (...) Ora, esse material humano já está constituindo uma boa parte e vai constituir a massa do nosso professorado do ensino secundário.

Atribui as mazelas enfrentadas aos longos anos de descaso com o ensino secundário no Brasil, “falho e defeituoso”, mesmo depois das inúmeras reformas implementadas à época. Aroldo de Azevedo, sem recorrer a soluções fáceis, sem contudo “perder as esperanças de encontra-las”, relata:

Para os que já se acham cursando nossas faculdades, muito aconselhável seria realizar uma honesta recapitulação das noções básicas, percorrendo mais uma vez, agora com maior eficiência, os compêndios de que se serviram durante o ciclo fundamental. (...) o mais bem feito compêndio de João Ribeiro ou o recente de Pedro Calmon, para História do Brasil. Em relação a língua, um bom professor ou um bem escolhido curso por correspondência não fariam mal nenhum.

Após as críticas e sugestões, explana sobre a importância das pesquisas geográficas, pontuando que a geografia moderna se pauta na realidade; “uma geografia muito mais real e exata”:

(...) a **Geografia moderna é uma Geografia muito mais real e exata. Depois de localizar, descreve e interpreta a paisagem, com tudo quanto a caracteriza, por mais simples que seja.** Interessa-se por detalhes do relevo ou da vegetação mesmo que não se trata das Montanhas Rochas ou da “taiga” siberiana. **Focaliza o homem** na sua vida rotineira e naquilo que a luta pela existência o levou a construir, mesmo que não habite um chalé alpino ou trabalhe em uma mina mais profunda do globo. Em duas palavras: **realiza um estudo real da paisagem terrestre.**

Ao analisar estas diferentes instâncias, tendo como ponto de partida o quadro político que permeia toda era Vargas, as orientações e diretrizes normativas contidas nas reformas, bem como as iniciativas de formação do corpo docente, ou mesmo os materiais didáticos que chegam a escola, nos dizem mais que o simples conhecimento sobre o território. Não que este “conhecer” tenha sido

uma tarefa fácil, mas o poder deste conhecimento conduziu a Geografia a consubstanciar o projeto de nação abraçado pelo Estado, naquele dado momento da história do Brasil.

Conhecer o território, por meio de bases reais e exatas, onde as “experiências” materializadas nas excursões ou nas aulas de campo, ou através das imagens impressas nos livros ou nos mapas, demanda uma reflexão sobre o Brasil que foi dado a ler e conhecer através do discurso geográfico que perpassava pela escola. Isto requer levar em conta que, no interior da escola, são produzidos (...) modos de pensar e agir que proporcionam a todos os sujeitos envolvidos nas práticas escolares, estratégias e pautas para desenvolver tanto nas aulas como fora delas, condutas, modos de vida e de pensar, materialidade física, hábitos e ritos” (VIÑAO FRAGO, 1995, p.68-69).

Por outro lado, o conjunto de saberes organizado, “normalizados, rotinizados”⁹⁹ que integra o corpo de conhecimento sobre o qual trabalham alunos e estudantes, acabam por consubstanciar os processos formativos, transmitidos e assimilados no interior da escola. Retomar estes processos, possibilita a construção de inteligibilidade sobre o passado, seus sujeitos e a materialidade com que vivenciaram este conjunto de saberes.

Não se trata de retomar estes conhecimentos, suas normatizações com o olhar anacrônico, mas significa questionar quanto desses processos ainda resistem, ainda se fazem presentes na realidade escolar. Por força das tradições ou pelo descaso que relegou sempre ao segundo plano as discussões em torno dos impasses escolares. O fato é que se no decorrer de todo o processo iniciado pelo Estado Novo, um de seus alvos para alcançar a legitimidade e o reconhecimento foi a educação, instrumento ao qual foi dado a incumbência de preparar o cidadão não para ações individuais e sim para a coletividade, para a construção e manutenção da nação brasileira. Segundo Dutra (1997, p.65) naquele período, perpassava pela sociedade brasileira, uma certa disposição autoritária, para alguns totalitária, perceptível não pela simples existência de um regime ou governo em moldes totalitários, mas pela existência de uma ideologia que pensa a partir de uma sociedade una, homogênea, harmônica e indivisível,

⁹⁹ (FORQUIN, 1993).

“que não se escusa em eleger seus fantasmas inimigos, mas que também se utiliza largamente da violência e de subterfúgios objetivando manter o controle e a representação do real”.

Nesse sentido, guardadas as devidas proporções, este desejo de controle e representação de uma realidade, só foi possível a partir da criação de um conjunto de mecanismo de controle, nas mais diferentes instâncias de ação as quais o Estado pudesse alcançar. Dentre estas, a que nos interessa aprofundar diz respeito as medidas utilizadas no controle dos materiais presentes na escola, dentre estes os livros didáticos. Assim, abordaremos as mudanças decorrentes da criação do Decreto-lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938, que estabeleceu as condições de produção, importação e utilização de livros didático no Brasil.

Estipulando que, a partir do primeiro dia do ano de 1940, nenhum livro didático destinado ao ensino das escolas pré-primárias, primárias, normais, profissionais e secundárias no país, poderia ser adotado sem a autorização do Ministério da Educação e Saúde. O que significou essa normatização frente a propagação da ideologia estadonovista que buscava construir uma representação de nação, mantendo o controle sobre o era dado a conhecer na escola.

3.2 - Do “*savoir a faire*” a padronização institucionalizada dos livros didáticos de Geografia- a criação da Comissão Nacional do Livro Didático- CNLD.

Hoje, a produção de um livro didático envolve uma série de recursos visuais, gráficos, operacionais que, além de facilitar, possibilitam dinamizar a confecção, bem como a distribuição e acesso dessas obras. Além do estabelecimento dos parâmetros normativos que regem sua produção através de processos avaliativos. Entretanto, o estabelecimento de leis e regras que visassem a normatização de livros didáticos não existiu desde sempre, na realidade as regras e normas direcionadas aos livros didáticos surgiram em meio a construção de um aparato institucional no decorrer da década de 1930 do século passado.

Neste período, juntamente com uma reorganização da administração pública, foi estabelecida a proposta de uma educação nacional. O Ministério da Educação e Saúde Pública foi criado no final do ano de 1930¹⁰⁰, com objetivo de organizar e centralizar decisões destinadas à áreas da educação e saúde. Um ano após a criação deste ministério, Francisco Campos, promulgou o Decreto nº 19.890, que organizou o ensino secundário brasileiro. Dentre as reformulações estava a reestruturação do ensino secundário brasileiro, por meio de reformas que visavam padronizar e regular as escolas oficiais e particulares, concretizando a ordenação de um sistema de ensino nacional, através de novas instruções metodológicas e programas para as escolas brasileiras. Soma-se ainda a implantação do currículo seriado, com frequência obrigatória, além equiparação das escolas secundárias ao Colégio Pedro II.

Na presidência do país desde 1930, Getúlio Vargas, por meio de um golpe de estado, instaura o Estado Novo em 1937, autorizando o fechamento do Congresso Nacional, além da elaboração de uma nova constituição. Segundo Oliveira (1982, p. 09) o Estado Novo procurou reproduzir um conjunto de concepções e princípios pelos quais poderia justificar seu papel na sociedade e na história do Brasil. Entretanto, estas ideias são produtos do pensamento brasileiro desde o começo do século XX, a partir de influências externas que gradualmente foram sendo adaptadas ao projeto oficial do Estado Novo. Busca-se neste momento uma visão mais científica para responder aos dilemas enfrentados pela realidade brasileira, cabendo as ciências sociais esta função. Na difusão de ideologias se faz necessário a construção de um aparato discursivo que corrobore cientificamente os interesses de um determinado grupo, e foi o que aconteceu durante o Estado Novo, “dentre vários artifícios, por meio de uma intensa produção intelectual que visou dar sustentação à doutrina formulada, tendo destaque publicações como revistas, jornais, cartilhas e livros” (SCHWAB, 2010, p.23).

¹⁰⁰ Válido lembrar os movimentos anteriores a 1930 que possuíam como objetivo a renovação da educação no Brasil, visando à constituição da nacionalidade, a partir dos preceitos do movimento da Escola Nova.

A educação constitui em um dos alvos desta produção intelectual desde décadas de 1920¹⁰¹ e 1930, com a realização de intensos debates, bem como apresentação de propostas que visavam a reconstrução da nação tendo como aporte princípios da democracia. A educação era compreendida como a maneira adequada para resolver os problemas da nação, constituindo naquele momento uma ideia largamente discutida no meio intelectual e político. Uma parcela considerável desses grupos acreditava que a escola deveria nutrir propósitos nacionalizantes, visto que através da “constituição dos Estados modernos (...) a escola assumiu a função de agente homogeneizador da construção de uma identidade nacional” (FERREIRA, 2008, p. 20).

Imersos no universo escolar, os livros didáticos tornaram-se alvo de uma política educacional responsável por controlar, dentre outras instâncias, a produção e circulação desses materiais. O texto que acompanhava o projeto de decreto-lei apresentado pelo ministro da educação na época, Gustavo Capanema, endereçado ao presidente Getúlio Vargas trazia, dentre outras questões, a necessidade de regulamentação dos livros didáticos, visto ser este o instrumento de maior alcance da educação, pois seguia o aluno da escola ao lar, exercendo função inspiradora e reguladora do trabalho docente, interferindo diretamente na ordenação e seriação das lições. Ainda segundo o ministro, a falta de normatizações facilitava o uso de maus livros e abusos que deveriam ser reprimidos, pois constituíam em “propaganda subversiva”, presente nos textos utilizados nas escolas. Entretanto, no documento apresentado, o decreto-lei composto por cerca de sete artigos, se apresentava contrário ao livro único, defendia a livre iniciativa na produção de manuais, bem como na escolha realizada por professores e diretores das escolas¹⁰².

¹⁰¹ Este momento foi marcado pelo surgimento de movimentos ligados diretamente ao setor educacional. Em 1924 foi criada a Associação Brasileira de Educação (ABE) responsável por realizar conferências nacionais, cursos e periódicos tendo como alvo temas relacionados a educação. As ideias assumidas pelos grupos que compunham esta associação se mostravam divergentes, fato que conduziu a divisão em dois grupos. Um dos grupos, conhecido como Movimento Escola Nova, desejava o ensino universal, leigo, gratuito, gratuito com oportunidades iguais. A formação de um “cidadão livre e consciente que pudesse incorporar-se, sem a tutela de corporações de ofícios ou organizações sectárias de qualquer tipo, ao grande Estado Nacional em que o Brasil estava se formando” (SCHWARTZMAN, BOMENY & COSTA, 1984, p. 53).

¹⁰² O documento foi encontrado no acervo do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil - CPDOC, um documento com cerca de 51 páginas, sem data específica. Juntamente ao documento consultamos dois trabalhos que tratam do processo avaliativo dos livros

O que anteriormente cabia ao controle de cada um dos estados da federação, no decorrer da Era Vargas passou a ocorrer a partir de normatizações e regras, estabelecidas em lei. Neste sentido, traçamos um contraponto a este controle ao usar a expressão “savoir a fair”. Estamos nos referindo as inúmeras iniciativas realizadas por parte de professores e os demais profissionais envolvidos na produção de livros didáticos em momentos anteriores ao Estado Novo. Um “saber fazer” que remete a capacidade de compilar e selecionar dados, compor um banco de imagens e demais conhecimentos sobre o imenso território brasileiro, enfrentando conjunturas adversas, onde o conhecimento sobre o país ainda se mostrava rudimentar e as imensas distâncias dificultavam o envio de informações.

A produção de um livro escolar que, em determinadas situações, havia sido realizado unicamente pelo professor, passava a partir daquele momento a ser alvo de um controle sistemático, com sanções e parâmetros pré-estabelecidos, regulamentados em lei. Assim, no final do ano de 1938, consubstanciando o aparato educacional já existente¹⁰³, o Decreto-lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938 estabeleceu as condições de produção, importação e utilização de livros didático no Brasil.

O decreto estabeleceu que, a partir do primeiro dia do ano de 1940, nenhum livro didático destinado ao ensino das escolas pré-primárias, primárias, normais, profissionais e secundárias no país, poderia ser adotado sem a autorização do Ministério da Educação e Saúde, ainda que estes livros fosse editados pelos poderes públicos. Quanto a importação ou mesmo a produção de compêndios

didáticos no Estado Novo: um deles a tese intitulada “*Os processos de avaliação de livros didáticos no Brasil (1938-1984)*” defendida em 2008 por Juliana Miranda Filgueiras. O trabalho traz um panorama detalhado sobre a Comissão Nacional do Livro Didático, utilizando diferentes fontes para análise. Outro documento utilizado foi a dissertação intitulada: A Comissão Nacional do Livro Didático durante o Estado Novo (1937- 1945) Rita de Cássia Cunha Ferreira (2008) que analisou os documentos sobre a Comissão Nacional do Livro Didático arquivados no Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC).

¹⁰³ Em 1937 ocorreu a criação do Instituto Nacional de Pedagogia foi criado, sobre a direção do professor Lourenço Filho. O Decreto-lei 580 estipulava as funções do Inep, dentre estas a organização da documentação histórica, o intercâmbio entre as instituições educacionais do país e estrangeiras, além da divulgação dos processos de difusão, os conhecimentos relativos à, teoria e à prática pedagógicas.

seriam livre no Brasil, com a ressalva de que respeitassem as diretrizes dispostas do respectivo decreto.

O Decreto-lei era composto por cinco capítulos, apresentando cerca de 40 artigos. Distribuídos da seguinte forma: no Capítulo I, constava a elaboração de diretrizes e utilização dos livros escolares; Capítulo II tratava da organização da Comissão Nacional do Livro Didático; Capítulo III ordenava sobre o processo de autorização de uso. Capítulo IV as causas de impedimento de autorização. E por fim, as disposições gerais e transitórias no Capítulo V.

No Capítulo II estavam as diretrizes para organização da Comissão Nacional do Livro Didático. Segundo as disposições presentes no capítulo, os membros da comissão seriam no total de sete integrantes, detentores de “notório preparo pedagógico e reconhecido valor moral”, escolhidos pelo Presidente da República, em caráter permanente. Dois seriam especializados em metodologia das línguas, três especializados em metodologia das ciências e dois especialistas em metodologia das técnicas. Caberia a esta comissão avaliar compêndios apresentados, proferir julgamento favorável ou contrário, estimular e orientar a produção de livros didáticos no país. Os membros poderiam sugerir abertura de concursos que visassem a produção de obras didáticas ainda não existentes no país. Estariam encarregados de promover de forma periódica exposições nacionais de livros didáticos autorizados a partir dos preceitos estipulados em lei. Era proibido aos membros manter ligações comerciais com editoras dentro e fora do Brasil. A comissão foi selecionada, resultando em uma lista preliminar com informações como: instituição de origem, disciplina e observações quando o Ministro julgava conveniente.¹⁰⁴

Na Geografia foram selecionados os seguintes nomes: Raja Gabaglia, Everardo Backheuser, Othelo Reis¹⁰⁵, Honório Silvestre. Grande maioria composta por professores do Colégio Pedro II. Vale destacar, que ainda em 1933,

¹⁰⁴ FERREIRA, 2008; FILGUEIRAS, 2011.

¹⁰⁵ No documento apenas as informações sobre Othelo Reis não trazem a instituição a qual este pertencia, mas na observações presentes na lista encontramos: “*ex-catedrático aposentado de mineralogia da Escola Nacional de Engenharia. Faz parte de outra comissão no Ministério.*” Os demais eram professores do Colégio Pedro II. Delgado de Carvalho compunha a comissão responsável pelas obras do ensino de Inglês e Sociologia.

o Brasil assinou dois convênios um com a Argentina e outro com o México visando a análise dos manuais de ensino de História e Geografia. Estes convênios ocorreram devido a necessidade de cooperação internacional entre as nações. As comissões de revisão dos manuais adotados para o ensino de História Nacional e Geografia destes três países possuíam como objetivo principal retirar dos livros didáticos os tópicos que excitassem na juventude a aversão a qualquer povo americano. Possuíam como finalidade a atualização dos discursos em torno das riquezas e a capacidade de produção dos Estados americanos.

Uma preocupação que reflete de forma objetiva os interesses em torno da formação de um corpo doutrinário capaz de exercer um controle sobre o que estava sendo dado a ler e conhecer. Elemento central do regime Vargas, este controle recorreu a aparatos ideológicos como os livros escolares, disseminando as ideias nacionalistas por meio de um discurso “competente e legitimado”, transmitido às jovens gerações os saberes e habilidades a partir de um instrumento ideológico, pedagógico e socializador.

Segundo Ferreira (2008, p.42) existiam três pontos fundamentais expressos no decreto-lei 1006 no que se referia ao controle dos livros didáticos: a produção e autorização do uso e a adoção das obras. Estes pontos não apenas mostram a centralidade do poder federal, mas demonstram a preocupação com o que o ministro Gustavo Capanema chamou de “interesses estranhos aos ideais educativos”:

A legislação deverá apenas obstar que o arbítrio ou o capricho intervenham nessa escolha, de modo **a coibir outros interesses**, que não os da defesa dos bons princípios sociais, morais e pedagógicos, possam nela influir. (...) A legislação deverá **consignar a proibição de propaganda pessoal dos autores e editores, seus agentes ou representantes**, dentro dos estabelecimentos de ensino: a de que professores, diretores e autoridades escolares possam funcionar como agentes ou representantes dessas empresas, autores ou livrarias de revenda; e, ainda, a de que uma circunscrição escolar, escola ou classe, **possa adotar livros de autoria ou de edição do respectivo chefe, inspetor, diretor ou professor.**¹⁰⁶

¹⁰⁶ Rascunho de decreto-lei sem data. Arquivo Gustavo Capanema. GCg 38.01.06, pasta I, ft. 635/1; 635/2; 636/1; 636/2 636/7 e 637/2. CPDOC – FGV –RJ.

Uma prática comum em períodos anteriores ao Decreto-lei 1006, a partir de suas normatizações, tornou-se proibido os extensos currículos dos autores, as relações de prêmios ganhos pela obra, os excertos de jornais dentre outras formas para promover o livro didático. Era proibido ao poder público estabelecer preferências, tão pouco poderia determinar a obrigatoriedade de apenas um livro ou alguns livros em específico para cada grau ou ramo do ensino. A escolha estava nas mãos dos diretores nas escolas pré-primárias e primárias. Já nas escolas normais, secundárias e profissionais a escolha ficava sobre a responsabilidade dos professores. Entretanto, os livros didáticos a serem adotados deveriam estar na relação oficial de obras autorizadas para o uso nas escolas. Mas as sanções não limitavam-se apenas as propagandas pessoais, os dispositivos de controle abrangiam inúmeras outras questões. No Capítulo IV que tratava das causas de impedimento na adoção de uma determinada obra didática estavam:

Capítulo IV

Das causas que impedem a autorização do Livro Didático

Art.20 - Não poderá ser autorizado o uso de livros didáticos:

- a) que atente, de qualquer forma, contra a unidade, a independência ou a honra nacional;
- b) que contenha, de modo explícito ou implícito, pregação ideológica ou indicação da violência contra o regime político adotado pela Nação;
- c) que envolva qualquer ofensa ao Chefe da Nação, ou as autoridades constituídas, ao Exército, à Marinha, ou às demais instituições nacionais;
- d) que despreze ou escureça as tradições nacionais, ou tente deslustrar as figuras dos que se bateram ou se sacrificaram pela Pátria;
- e) **que encerre qualquer afirmação ou sugestão, que induza ao pessimismo quanto ao poder e ao destino da raça brasileira;**
- f) **que inspire o sentimento da superioridade ou inferioridade do homem de uma região do país, com relação ao das demais regiões;**
- g) que incite ódio contra as raças e as nações estrangeiras;
- h) **que desperte ou alimente a oposição e a luta entre as classes sociais;**
- i) que procure negar 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 de inutilidade ou desnecessidade, do esforço individual, ou combata as legítimas prerrogativas da personalidade humana.

Art. 21 - Será ainda negada autorização de uso ao livro didático:

- a) **que esteja escrito em linguagem defeituosa, quer pela incorreção gramatical, quer pelo inconveniente ou abusivo**

emprego de termos ou expressões regionais ou da gíria, quer pela obscuridade do estilo;

- b) que apresente o assunto com erros de natureza científica ou técnica;
- c) que esteja redigido de maneira inadequada, pela violação dos preceitos fundamentais da pedagogia ou pela inobservância das normas didáticas oficialmente adotadas, ou que esteja impresso em desacordo com os preceitos essenciais da higiene da visão;
- d) que não traga por extenso o nome do autor ou dos autores;
- e) que não contenha a declaração do preço de venda, o qual não poderá ser excessivo em face do seu custo;

Ao barrar *“qualquer afirmação ou sugestão, que induza ao pessimismo quanto ao poder e ao destino da raça brasileira”* é perceptível que a representação prescrita era de que os livros tratariam de uma realidade onde a “raça brasileira” se mostraria sempre promissora, sem abertura para “pessimismos”. Um povo representado a partir do “progresso” advindo do trabalho, do avanço industrial, da urbanização, longe das intempéries econômicas e sociais que assolavam o mundo nos anos 30 do século passado. Como destaca Ângela Castro Gomes (1999):

[...] promover o homem brasileiro, defender o desenvolvimento econômico e a paz social do país eram objetivos que se unificavam em uma mesma e grande meta: transformar o homem em cidadão/ trabalhador, responsável por sua riqueza individual e também pela riqueza do conjunto da nação. (GOMES, 1999, p. 55).

Toda “nação unida pela força do trabalho” sem distinção, as obras que expusessem qualquer tipo de “sentimento da superioridade ou inferioridade do homem de uma região do país, com relação ao das demais regiões” não seriam aprovadas. A partir deste preceito incluíam-se ainda as obras que “despertassem ou alimentassem a oposição e a luta entre as classes sociais”. Um Brasil harmônico, representado nas páginas dos livros de forma a não despertar questões cruciais no entendimento do que seria um país com sérios contrastes sociais, áreas de extrema pobreza esquecidas nos confins do país, distâncias imensas e alta concentração de renda. A escrita que trouxesse a “linguagem defeituosa” também seriam descartadas.

Linguagem esta onde estavam alocadas as expressões regionais, gírias, linguagens com “estilo obscuro”. Era preciso destacar o caráter nacional, as diferenças regionais deveriam ser suplantadas, silenciadas em nome da “nação.”

A Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) ao detalhar os processos de autorização, bem como os motivos que justificavam os possíveis vetos, favoreceu a aproximação de figuras como editores e autores das políticas educacionais do governo, centralizando de forma direta a produção e criação dos livros didáticos. Para a autora, a criação da CNLD, não se mostrou em um fato isolado, mas estava articulado diretamente a visão política do Estado Novo, bem como ao conjunto de mudanças educacionais, desde 1931, com a Reforma Francisco Campos, responsável por estabelecer novas bases para o sistema de ensino do país como um todo, em continuidade a Lei Orgânica do Ensino Secundário, de 1942. (LUCA, 2009: 167-168).

Vale lembrar que na Lei Orgânica do Ensino Secundário – Lei 4.244, de 1942, nos incisos do artigo 24, estabelecem dispostas as diretrizes para o ensino de História e Geografia e os conteúdos próprios de moral e cívica, conforme segue:

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

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

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

§ 4º A prática do canto orfeônico de sentido patriótico é obrigatória nos estabelecimentos de ensino secundário para todos os alunos de primeiro e de segundo ciclo.

É possível notar que os conteúdos de História e Geografia deveriam ser ministrados visando o desenvolvimento de uma “consciência patriótica”, a percepção dos problemas brasileiros e a formação da juventude para o serviço cívico. Segundo Matos e Sena (2013, p.221) o ensino de história e geografia “apresentava um forte viés ideológico dirigido por uma propaganda voltada para o apoio e a legitimação do Estado Novo, através de uma educação patriótica, os manuais que não seguissem essa orientação seriam descartados ou vetados”.

Assim, através da implementação de uma política cultural, realizada pelo Ministério da Educação e Saúde, foi possível forjar bases ideológicas para a construção de uma nova nação, com vistas a “padronizar comportamentos, atividades e interesses da juventude brasileira. O conhecimento do idioma, noções básicas de Geografia e História da Pátria, arte popular e folclore, formação cívica, moral e a consciência do bem coletivo sobreposto ao individual seriam a base da formação do cidadão político” (FERREIRA, 2008: 22).

De acordo com Bomeny (1999, pág. 151) o programa nacionalizador teve desdobramentos importantes na educação, visto que, para se criar uma sociedade homogênea era preciso intervir no sistema educacional.

Partindo desta intervenção, segundo a autora, o projeto de construir esta “homogeneidade” necessitou ultrapassar dois obstáculos: o primeiro foi “a sobrevivência de uma prática regionalista e o segundo seria a presença de núcleos estrangeiros nas zonas de colonização”. Buscou-se sanar o primeiro obstáculo através da padronização do ensino, bem como a centralização das atividades escolares por meio da unidade de programas e material didático. Para solução do segundo obstáculo, foi necessário uma intervenção enérgica, visando homogeneizar a população, afastando o risco de impedimento do projeto nacional.

Diante dessa constatação e frente aos dispositivos de controle presentes no decreto, questionamos de que forma o Brasil passou a ser tratado nos livros didáticos de Geografia, partindo da premissa que, anterior ao aparato institucional criado nos anos 30 do século XX, a Geografia já estava sendo discutida no interior da escola, sendo um dos pontos cruciais o estudo do Brasil por regiões, que buscava, dividir o Brasil para melhor compreendê-lo. Esta nova forma de abordagem do país em materiais escolares, como os livros didáticos, nos instiga a identificar quais as permanências, as mudanças, o que passou a ser silenciado e/ou evidenciado em cada um dos recortes espaciais do país, tendo como fundamental objetivo a construção de uma representação do Brasil, por conseguinte, a busca de construção de uma identidade nacional. Neste sentido, concentramos a discussão em compreender de que forma o processo de divisão do Brasil se apresentou após a construção de dispositivos legais de controle e

disseminação de ideias em torno da nação, tendo em vista as constantes práticas regionalistas.

Assim, destacamos como o Brasil foi representado nos livros didáticos de Geografia por meio da abordagem das “regiões naturais”, frente as possíveis interpelações do discurso nacional e de que forma começou a se constituir uma “pedagogia da localização.”

3.3-A divisão regional do Brasil e a Pedagogia da localização espacial através dos livros didáticos de geografia:

“Pode-se dizer que os geógrafos pedagogizam a ótica da identidade pela localização espacial”

Antônio Robert Carlos de Moraes.

Se atentarmos para o termo “*pedagogizar*,” na citação do Geógrafo, constataríamos a capacidade atribuída a Geografia, ao longo de sua história, de conduzir o homem a estabelecer relações de orientação e localização, mas este direcionamento não ocorre de forma simplista, tão pouco é definido por padrões aleatórios. Essa Geografia que “conduz”, situa e identifica, nomeia e estipula limites entre o “ser e não ser”. Nos demarca e inscreve, a partir das fronteiras que nos abraçam a naturalidade ou nacionalidade, criando de forma inerente divisões, construtos ideológicos, entre o “nós” e o “outro”.

Em tempos como os que vivenciamos hoje, esta identidade locacional nos conduz a refletir, sobre o limite que extrapola as fronteiras na busca “demasiadamente” humana pela sobrevivência e os limites fronteiriços impostos por um sistema excludente e contraditório que impede, exila, extradita por motivos arbitrários, múltiplos e políticos. O mesmo sistema que nos leva a calar diante das crises humanitárias que nos assolam.

Mas estas fronteiras nos foram ensinadas, condicionadas a partir de uma imagem posta do território nacional que nos obrigaram a decalcar, nos adjetivos pátrios que nos condicionaram a decorar, nos mapas regionais, interestaduais expostos nos mais diversos lugares, nos aplicativos que nos guiam a partir de uma cartografia mundial. Em parte esses conhecimentos foram, e ainda são, aprendidos, ou melhor apreendidos na escola. É nesta instituição, conhecida por

uma tradição seletiva, responsável por estipular, ao longo de sua existência, os saberes até hoje presentes em seus conteúdos curriculares. Conteúdos insistentemente repassados à inúmeras gerações, sob as mais diferentes conjunturas, decodificados como pertencentes a uma determinada disciplina escolar.

Através desta transmissão a escola acaba por participar da construção da visão de mundo dos indivíduos, no caso do ensino de Geografia, por meio de uma espacialização que “reifica a forma da dominação estatal: por meio do discurso geográfico, aquilo que é estatal torna-se natural; as fronteiras constituem-se acidentes geográficos que qualificam os povos; os conceitos meio, paisagem, ambiente, território, região, tomados de outras áreas de conhecimento, são recontextualizados para se prestar a práticas reificadoras.”(LEITE, 2014, p.14).

Depositários do saber escolar, os livros didáticos desempenham um papel fundamental frente a estas práticas reificadoras, não apenas por possibilitar disseminação do conhecimento permeado no ambiente escolar, mas por guardar uma parcela do que foi ensinado e propagado a partir de diferentes conjunturas. Retomar, a partir da materialidade desses materiais, o que foi possivelmente lido e absorvido, sobre as mais diferentes práticas, nos permite apreender temporalmente uma parcela da memória educacional que desvela, em certa medida, uma realidade posta, em um dado momento da história do país. Se considerarmos o fator geracional de transmissão dos conhecimentos escolares o qual a sociedade está submetida, poderíamos tomar esta memória como “a somatória das diferentes memórias coletivas de uma nação apresenta-se unificada e integradora”. (MENESES, 1992, p.09).

Neste sentido, nos propomos a resgatar a forma como o Brasil foi tratado nas páginas dos livros didáticos de Geografia que datam do momento da história do Brasil que data dos meados dos anos 20 do século passado, chegando a conhecida Era Vargas (1930-1945),¹⁰⁷ período este conhecido como, responsável pela formação da “alma nacional.” de sua produção, Nessa conjuntura, coube a Geografia Escolar brasileira o papel de incutir a noção de pátria nas mentalidades

¹⁰⁷ Vale destacar que, apesar de constituir se mostrar um período relativamente longo, quando tomamos os livros didáticos e a permanência de determinadas obras quase inalteradas, constatamos como o mesmo discurso permanece por um período consideravelmente longo presente nos livros didáticos, fator que nos conduz a ponderar a questão do recorte histórico.

de crianças e jovens que partilhavam os bancos escolares, constituindo uma identidade nacional, necessária à unidade nacional propagou uma representação de Brasil, calcada em “informações relacionadas à identificação, caracterização e localização das características fisiográficas da paisagem, em detrimento das questões de cunho social, econômico e cultural, enaltecendo-os, para incutir a mesma ideia de pátria, nação, nacionalidade, a partir de algo comum: o meio físico”.¹⁰⁸

É preciso lembrar que poderíamos atribuir inúmeros outros fatores a construção de e consolidação das nações modernas: língua, etnia, religião, mas não poderíamos abrir mão de voltar o olhar as ações do Estado nacional moderno. Um “Estado baseado na existência de um território delimitado e uma nação criada à sua imagem e semelhança a partir do discurso geográfico”¹⁰⁹

Moraes (1991) analisa o processo de evolução da Ciência Geográfica e sua institucionalização e constata que as teorias modernas da Geografia, de conjunturas e contextos de formulação díspares, foram veículos de legitimação das nacionalidades e dos respectivos projetos nacionais. O discurso geográfico constituiu-se um elemento fundamental na consolidação do sentimento de pátria e principal núcleo divulgador da ideia de identidade pelo espaço (p.167).

É justamente a busca em compreender a forma como o Estado configurou esta “identidade pelo espaço” por meio dos livros didáticos de Geografia que nos conduziu a retomar os mapas, os exercícios, as leituras sugeridas que possibilitassem identificar a forma como o Brasil passou a ser “construído” através desses materiais escolares. Ou seja, a construção do país vista pela lente da escola, por meio do que foi dado a ler sobre o território, a medida em que suas bases territoriais foram sendo traçadas, seus limites e fronteiras, na dança constante com o que o território foi sendo apropriado.

No intuito de aprofundar estas questões, retomamos o processo de divisão do Brasil em regiões, posteriormente detalhamos estas divisões a partir da materialidade dos livros.

¹⁰⁸ (LEITE, Op. cit. p.23)

¹⁰⁹ (SOUSA NETO, 2018, p.81)

3.3.1 - “Dividir para melhor conhecer o Brasil” – o saber escolar no processo de divisão regional a partir dos livros didáticos de geografia e a construção das identidades a partir dos limites territoriais:

Sabe-se que nas últimas décadas do século XIX a Geografia então ensinada tornara-se alvo de questionamentos e críticas, não apenas no que diz respeito aos conteúdos, mas também aos métodos de ensino adotados por seus professores. Essa geografia, praticada através de métodos que priorizavam a nomenclatura, puramente mnemônica, distante da realidade dos alunos, deveria ser abolida das salas de aula.

A discussão traçada pela geografia começava a possuir novos contornos. Antes fortemente marcada pelo caráter empírico, meramente restrito ao fenomênico, pautado na observação, marcou as produções dos que se dedicaram a ensinar e/ou discutir a geografia, entre essas obras, os livros didáticos. As críticas e os questionamentos tornam-se mais acirrados à medida que as discussões acerca do papel da educação passavam a ser alvo de gradativas mudanças. Novos métodos começavam a ser utilizados, conduzindo a geografia moderna a embasar os debates em sala de aula, interferindo inclusive nos materiais didáticos, na forma de conceber a ciência geográfica.

Desta forma, uma nova proposta de ensino para essa disciplina surgiu, sendo tornada oficial a partir da reforma da instrução pública implementada por Luiz Alves /Rocha Vaz, “representou para a geografia escolar brasileira o triunfo, pelo menos no campo oficial, da vertente de professores empenhados em renovar o ensino de geografia.” (ROCHA, Op. cit., p. 08) Entre os que defendiam as mudanças no ensino de geografia, surgia a discussão em torno dos métodos já desenvolvidos em países europeus.

Nesses debates, o conceito de região natural assume um caráter relevante nas propostas didáticas para o ensino de um país como o Brasil. O conceito de *região natural* passou a nortear as discussões, interferindo diretamente no conhecimento sobre o país. Antes abordado estado por estado, com essas mudanças o Brasil passou a ser discutido a partir da interação dos elementos da

natureza: o clima, a vegetação, o relevo, a geologia e outros. A emergência do conceito de região natural acirrou a necessidade do estabelecimento de uma divisão territorial do país. Vale lembrar que o Brasil já havia sido alvo de inúmeras divisões traçadas a partir de diferentes parâmetros, mas as discussões em torno desta questão encontraram na escola um aporte para sua abordagem. Mas anterior a este período os livros didáticos de geografia já esboçavam discussões sobre a divisão do Brasil¹¹⁰, primeiramente como uma necessidade de facilitar o estudo do país em sala de aula, posteriormente no intuito de melhor conhecer o país. Esta discussão se consubstancializa alcançando esferas institucionais externas ao ambiente escolar.

Discussões traçadas a partir da escola possibilitaram um conhecimento sobre a ciência geográfica antes de qualquer movimento de institucionalização. Este fato se mostra fundamental na compreensão deste momento para história da Geografia escolar, pois reflete a capacidade da escola em se constituir enquanto um espaço de ressignificações, capaz de abrigar discussões que excedem a transmissão de conhecimento. Instituição que “apesar de vinculada à sua tarefa de formação, de educação e de instrução, a escola funciona como um sistema autorregulado e largamente autônomo” (CHERVEL 1998, p.193). Uma cultura própria e peculiar construída no interior da escola e se difunde a partir desta instituição. Contrariando a ideia de que a escola elaborava um saber oriundo de um conhecimento superior produzido nas universidades, restando a escola apenas transmitir o saber produzido externamente a ela.

Porém, ao considerar a cultura escolar, é preciso deter atenção aos que se dispuseram a discutir e elaborar determinados saberes disseminados pela escola, como destaca Julia (2001, p.10) ao advertir que as normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta “o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer (...) ordens e, portanto a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação a saber, (...) os professores”.

Segundo Gasparello (2011, p.466) os profissionais que atuavam no magistério, em especial no ensino secundário, tornaram-se autores de livros didáticos, atividade comum no final do século XIX. Assim, imersos na atmosfera

¹¹⁰ Vale ressaltar, como já discurremos anteriormente, que outros estudiosos já haviam estudado o país a partir de divisões baseadas em diferentes critérios.

pedagógica e nos projetos envoltos na construção de uma nação, o ofício de ensinar acabou por estimular a escrita sobre questões pedagógicas destinadas ao ensino e a educação nacional no geral.

Ser professor em instituições secundárias e escrever livros didáticos constituíram fatores de distinção frente a população de iletrados no Brasil. Duas práticas que se completavam na tarefa de produção de materiais didáticos para o ensino. Entretanto, a forma como se desenham as trajetórias dos autores de livros didáticos e os saberes dispostos em suas obras desvelam não apenas o “espírito” de um época, seu caráter ideológico, expresso em uma determinada política educativa ou uma corrente pedagógica, mas possibilitam reconstruir a trama de relações pessoais pelas quais se teciam determinadas decisões para o futuro da recente república.

Mas esta questão exige a compreensão de um movimento complexo que envolve a estrutura interna e externa da escola, visto que alguns dos sujeitos que participaram das discussões em torno da educação no Brasil, desempenharam concomitantemente ao ambiente escolar, atividades em outras esferas institucionais deliberativas, fossem estas os institutos, as academias literárias dentre outras. Soma-se a este movimento a teia de relações que se estabeleciam entre estes profissionais.

Considerando este aspecto, tomamos como lugar social para discussão o Colégio Pedro II. Instituição que por anos foi tomada como referência para o ensino primário e secundário no Brasil, abrigando uma gama de professores e intelectuais que partilhavam tanto do ambiente escolar quando de outras instituições sociais. Válido ressaltar que a tomada desta instituição escolar como aporte para discussão aqui estabelecida, deve-se, em especial a presença de figuras fundamentais nas decisões em torno das propostas de mudanças para o ensino de geografia a época, tais como: o historiador Capistrano de Abreu, o filólogo Manuel Said Ali, Delgado de Carvalho, Fernando Antônio Raja Gabaglia dentre outros.

Como exemplo inicial o filólogo e professor Manuel Said Ali, responsável por lecionar não apenas linguística e literatura, mas francês, inglês e geografia, além do interesse por ciências naturais. Sua atuação em diferentes campos do conhecimento, possibilitaram um olhar preciso e peculiar não somente questões

referentes a lexicologia do português histórico, mas a forma como o Brasil era ensinado em sala de aula na disciplina de geografia.

No prefácio do livro *Compêndio de Geografia Elementar*, 1905, pela editora Laemmert & C, Said Ali colocava que o conhecimento geográfico se mostrava imprescindível para época, principalmente na compreensão das necessidades práticas da vida. Sobre a forma como a ciência geográfica era tratada nas produções didáticas adverte:

(...) das vantagens da sciencia geographica difficilmente a derivará alguém de qualquer compendio que, pretendendo descrever a superfície do globo, esquiteje e retalhe a crosta terrestre para poder limitar-se a um catalogo ou amontoamento de nomes geográficos, qual a qual mais arrevezado, em determinados grupos artificiaes. **Aos trabalhos desse gênero, de valor educativo bem duvidoso, podem-se contrapor graças aos progressos geográficos, não só obras de larga envergadura, mais preciosos livros collegiaes.** (SAID ALI, 1905 p. II, grifo nosso).

Entre os “progressos geográficos” Said Ali, cita os estudos feitos pelo geógrafo austríaco Alexander Georg Supan, ponto talvez de convergência das ideias trocadas com seu amigo e historiador Capistrano de Abreu. Uma relação de amizade que se mostra na influência percebida nos estudos sobre a antropogeografia. Vale ressaltar que já em 1888, quando Capistrano de Abreu traduz o livro *Geografia Geral do Brasil*, de Alfred W. Sellin e no prefácio da obra destaca:

Ha de se notar a falta de um capítulo sobre a antropogeographia. Será possível escreve-lo? Sabemos que a estrutura massiça de nosso littoral estorvou o desenvolvimento da marinha; que a ausencia de mattas favoreceu a criação de gados; que a falta de campos no Amazonas fez do peixe a base do alimentação; que na proximidade das cachoeiras formam-se nucleos de povoação a contar do ponto de partida, como Crato, Santarém, Penedo, Cachoeira (quantas), Itú, etc; mas estes factos são ainda em número muito pequeno para se formular urna theoria do meio. Mesmo o clima, o clima ardente a que tantas responsabilidade se attribtle em todos os nossos defeitos, que sabemos de sua acção? Von den Steinen concorda que no alto sertão de dia acabrunha; nas noite tonifica e restaura. **Dadas estas explicações posso concluir. Existe em nossa literatura livro corno este que rápida e precisamente nos informe do estado geral do Brasil? Não conheço** (SELLIN, 1888, p.II, grifo nosso).

Por considerar que os manuais traduzidos anteriormente não são completos, Capistrano de Abreu resolve traduzir o livro de de Alfred W. Sellin, destacando que:

(...)um ou outro equívoco reparado, uma ou outra mudança de forma para dar maior precisão a ideia. **Houve muito poucas supressões**; algumas continham explicações necessárias para a Europa, mas inúteis para o Brasil. (SELLIN, Op.cit, p. I, grifo nosso).

Optando por não traduzir os estudos de Supan, Said Ali também seleciona determinadas apreensões do autor, pontuando que as “cousas que (...) pareceram inúteis ou excessivas em um livro elementar, omiti-as todavia, rompendo assim mais de uma vez a rotina.” A seleção, a adequação ou mesmo a omissão constituíam em ações comuns na elaboração de materiais didáticos utilizados na escola, fossem estes traduzidos ou amparados cientificamente em materiais estrangeiros.

Um fato que nos possibilita destacar, dentre outros fatores, como a escola, mais do que um local de instrução e transmissão de saberes, se revela como um espaço configurado e configurador de uma cultura escolar, onde se confrontam diferentes forças e interesses sociais, econômicos, políticos e culturais (FORQUIN, 1993). Assim, saberes, antes inquestionados, passaram a se tornar objetos inúmeras indagações sobre o que selecionar? O que seria dado a ler na escola? Quais saberes, motivos das escolhas feitas ou descartadas, implicações, repercussões sociais e políticas das opções, negações, ocultamentos etc.

É a partir desta perspectiva, ou seja, considerando as peculiaridades da escola e dos saberes por ela dispostos, que tomaremos a discussão sobre a divisão do Brasil em regiões. Uma proposta de abordagem teórica- metodológica realizada na/para a escola, assumida inicialmente pelo professor Said Ali, que se revelou como um marco na inauguração de uma geografia científica no Brasil (VLACH, 2004, p.192).

Said Ali, visto que advertia que um país com dimensões como o Brasil deveria ser melhor estudado considerando suas partes, propondo a seguinte divisão:

Divisão. – A Republica dos Estados Unidos do Brasil consta de 20 Estados e um Districto Federal. Uns se acham separados do oceano, outros possuem littoral mais ou menos extenso; isto tem dado lugar a distinguirem-se Estados Centraes e marítimos. É muito artificial semelhante divisão, porque não se reúnem na

mesma zona geographica, por exemplo, Pará e Rio Grande do Sul, nem Minas e Amazonas em outra.

Se attendermos ás affinidades econômicas dos Estados entre si e com ellas conciliarmos, tanto quanto possível, as condições geographicas, teremos a seguinte divisão racional:

A. – **Brasil Central ou Ocidental** compreendendo as cabeceiras dos tributários amazônicos (e Tocantins- Araguaia): Mato Grosso e Goyaz.

B. – **Brasil Septentrional**, ou Estados da Amazônia: Amazonas e Pará.

C. – **Brasil de Nordeste**. Zona a leste das duas precedentes limitada ao sul pelo rio S. Francisco (trecho inferior), e caracterizada pela falta de rios navegáveis, seccas mais ou menos periódicas e pela produção de algodão, assucar e gado no interior. Compreende: Maranhão, Piauhy, Ceará, Rio Grande do Norte, Parahyba, Pernambuco e Alagoas.

D. – **Brasil Oriental**. Região dos Estados produtores de café e fumo (alem de assucar) e situada a leste da linha que assignala a fronteira de Goyaz (divisor d'água entre o Tocantins e a bacia do S. Francisco), e cujo prolongamento ao sul é o rio Paraná até a sua confluência com o Paranapanema. Compreende os Estados: Sergipe, Bahia, Espírito-Santo, Minas Geraes, Rio de Janeiro e S. Paulo.

E. – **Brasil Meridional** ou região productora de mate, araucárias e cereais: Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul". (SAID ALI, 1905, p.138).

De acordo com o próprio autor, a partir do método descritivo, “esta divisão foi elaborada atendendo às afinidades econômicas dos Estados entre si e com elas conciliando, tanto quanto possível, as condições geográficas”. (SAID ALI, 1905, p.136). Como exemplo a inclusão de São Paulo e Minas Gerais na mesma região, que pode ser explicada pela importância dada às afinidades econômicas, e não às condições geográficas, como algumas outras regiões por ele propostas. O estudo do país por meio de regiões, realizado por Manuel Said Ali, demonstra um menor número de regiões, porém mais extensas (Bezzi, 2004, p.85).

Um ano após o lançamento do livro de Manuel Said Ali, chega ao Brasil, no intuito de escrever sua tese de doutoramento, Delgado de Carvalho. Deserdado pelo pai, o jovem de 22 anos, passa a trabalhar em um jornal, lançando em 1910 o livro “O Brasil Meridional” e, dois anos depois lança o livro Geografia do Brasil,

onde retoma e aprofunda a divisão regional proposta por Said Ali (1905), como pode ser conferido no excerto retirado do respectivo livro:

Na geografia Universal, Élisée Reclus, baseado sobre excelentes documentos ofereceu-nos uma divisão lógica muito aceitável. Hoje, porém tem uma tendência a adoptar francamente a divisão do Sr. M. Said Ali (Brasil Septentrional, Brasil do Nordeste, Brasil oriental, meridional e Brasil Central). Não somente aceitamos esta divisão como sob o ponto de vista racional, como digna de ser citada, mas passamos a adopta-la totalmente, para amoldar sobre ella o estudo geographico, até hoje, exclusivamente baseado sobre a divisão administrativa do paiz. (CARVALHO, 1913, p. IX)

Propôs, então, a seguinte divisão:

- **Brasil Setentrional** – Acre, Amazonas e Pará;
- **Brasil Norte-Oriental, ou Nordeste** – Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco e Alagoas;
- **Brasil Oriental** – Sergipe, Bahia, Espírito Santo, Rio de Janeiro, Distrito Federal e Minas Gerais;
- **Brasil Meridional** – São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul;
- **Brasil Central** – Goiás e Mato Grosso.

A partir da teoria desenvolvida por Vidal De La Blache e Jean Bruhnes, Delgado de Carvalho propôs uma divisão que se opunha a divisão administrativa, segundo ele a região geográfica teria “por fim descrever o conjunto dos caracteres que constituem a physionomia desta região”. (CARVALHO, 1913, p. V). No decorrer desta conjuntura, Delgado de Carvalho se mostrou um “defensor incontestado da geografia moderna em sala de aula”, tece críticas severas a ausência de rigor conceitual e inocuidade das ideias presentes na geografia que era ensinada no Brasil. Execrou a nomenclatura, defendendo um estudo que partisse da geografia física elementar”. (ROCHA, 1996, p. 108). Colocando como necessário “abolir no ensino de geografia tudo quanto era nomenclatura, afastando-se da divisão administrativa”: Contra esta forma de tratar o Brasil, Delgado de carvalho adverte:

Entre nós a divisão por Estados, para o ensino de geographia tem sido o maior obstáculo ao progresso da sciência geographica no domínio didactico. Os Estados, por meio de

seus limites baseados sob suas tradições, sobre a história e o direito vem destruir a harmonia dos phenomenos causados pela natureza. (CARVALHO, 1913, p.VI)

Segundo Costa (2009, pag. 34) o livro Geografia do Brasil representou uma corrente inovadora de pensamento no Brasil, pois no início do século XX, os estudos sobre a geografia brasileira eram realizados por estudiosos na maior parte adeptos as ideias positivistas. Mas Delgado de Carvalho adotou como parâmetro o método francês de La Blache imprimindo uma nova perspectiva de análise, tendo como aporte o estudo das condições físicas e econômicas, buscando compreender a influência do meio sobre o homem. O conceito de região passa a ter importância, sendo tomada como objeto de estudo para os estudos geográficos.

A influência dos estudos de Delgado de Carvalho, entre estes a divisão regional por ele proposta, foi amplamente discutida, inspirando inúmeras obras, principalmente as didáticas. No entanto, implementar uma nova orientação teórico-metodológica, diante de um construto histórico arraigado, marcado por tradições que perpetuavam os antigos moldes de uma geografia exaustivamente descritiva sem conexões, não consistia uma tarefa fácil, pois as mudanças desestabilizam, desacomodam, impõem outras posturas. A construção de um artefato científico não ocorre sem embates, pressões e conflitos que acabam por movimentar a rede que se estabelece em torno da discussão.

Assim ocorreu com a proposta de divisão do Brasil a partir do conceito de região natural. Inicialmente, esta nova forma de abordar o país não foi aceita por todos, na realidade a mudança metodológica gerou debates entre intelectuais da época. Alguns estudiosos da geografia que além da sala de aula, desempenhavam funções em outras esferas sociais advertiam o “risco” da chegada de ideias forasteiras¹¹¹ pontuando que “poderiam confundir as particularidades de cada estado (...) correndo o risco de generalizações abstratas, que dificultariam o conhecimento tão necessário a juventude que somente agora goza ares republicanos”.

¹¹¹ Relato feito pelo Antônio Olyntho dos Santos Pires, engenheiro e editor responsável pelo jornal “O Paiz”- 12.03.1915.

Os livros didáticos traziam as divisões, mas abordavam as regiões destacando os estados. Como o livro *Chorographia do Brasil* da editora FTD, 1922:

FIGURA 20:: Fotos retiradas do livro *Chorographia do Brasil*, FTD, 1922, p.122-123; 206-207.

FIGURA 21 :: Fotos retiradas do livro *Chorographia do Brasil*, FTD, 1922, p.122-123; 206-207. Registrado por Maria Ediney F. Silva.

É possível perceber que o autor discute o país a partir do conceito de regiões naturais, porém nas páginas que se sucedem os estados permanecem sendo abordados separadamente, como em edições anteriores dessa obra.

Mesmo frente a discordância, a divisão do Brasil proposta por Delgado de Carvalho paulatinamente surgia nos livros didáticos de Geografia antes da divisão do Brasil oficializada pelo Instituto de Geografia e Estatística- IBGE, na década de 1940. Antes desta data, os livros didáticos já traziam materializados em suas páginas um Brasil dividido anterior a qualquer institucionalização. Como exemplo podemos citar o livro didático de A. G. Lima, que data de 1936:

FIGURA 22: Fotos retiradas do livro Noções de Geografia- II parte. A G. Lima.1936

A divisão estabelecida por Delgado de Carvalho foi tomada como parâmetro por autores de livros didáticos durante um período considerável, chegando o reconhecimento a ultrapassar décadas, como podemos constatar o relato feito pelo professor cearense Menezes Pimentel Junior em 1936:

Adotamos como critério a divisão proposta pelo brilhante lente do Colégio Pedro II Delgado de Carvalho, compreendendo que esta é a divisão mais apropriada ao ensino da geografia pátria. (PIMENTEL, 1936, p.12)

É incontestável, frente a colocações como esta, que quando o IBGE propôs uma divisão regional para o Brasil em 1937, esta proposta, salvo algumas mudanças, já havia sido disseminada e consolidada no interior da escola. Desta forma, tomando a escola como aporte para discussão, que Delgado de Carvalho enriqueceu cientificamente os pressupostos teóricos que concebiam a região como um conjunto de fenômenos correlacionados entre si, atribuindo a este conceito uma unidade, por meio de um fenômeno mais significativo, em torno do qual os demais se agrupavam. Como ele mesmo define, região natural:

“uma subdivisão mais ou menos precisa e permanente que a observação e a investigação permitem criar numa área geographica estudada, no intuito de salientar a importância respectiva das diferentes influencias physographicas, respeitando o mais possível o jogo natural das forças em presença e collocando a synthese assim esboçada sob o ponto de vista espacial do facto humano nella representado”. CARVALHO (1925, p.82).

Se atentarmos para a necessidade posta a época de uma “nova norma para o agrupamento dos factos geográficos” poderíamos questionar, assim como fez Delgado de Carvalho: “*Quaes são as grandes regiões do paiz?*”¹¹². Ou seja, quais os agrupamentos, bem como os fenômenos priorizados ao se estipular uma determinada divisão do Brasil? Seria possível adotar uma “lógica” ao selecionar um fenômeno definidor destas divisões? E esta “lógica” estaria pautada em quais parâmetros? Que representação foi possível construir a partir desta “lógica”? E qual identidade nacional foi possível construir?

Frente a estes questionamentos, torna-se necessário atentar para qual contribuição desta geografia que “não só descreve, mas explica, que sistematiza,

¹¹² CARVALHO (1913, p. VII).

compara e generaliza, que faz uso de princípios casuais”¹¹³, na construção de uma identidade nacional que possuía como fonte para discussão o conceito de região. Considerando que a proposta de Delgado de Carvalho estava pautada inicialmente num certo determinismo físico-natural, rejeitando as divisões político-administrativas, mas que propunha a valorização das unidades fisiográficas, onde o “elemento determinante” podia variar de uma região para outra. Em uma determinada região seria o clima, em outra a geologia. Posteriormente, ocorreu uma espécie de transição da região de bases naturais para uma região definida sobretudo pela ação humana ou resultante da “relação homem-meio” (HAESBAERT, 2004, p;23).

Concebemos que os livros didáticos como “espaços de consenso”, onde uma determinada realidade surge sem conflitos ou embates. São objetos marcados por uma forte tradição que dificilmente consegue ser rompida. Quando isso ocorre se dá de forma gradativa, em sua maioria fruto de uma mudança maior, instituída no âmbito de uma conjuntura, um movimento social capaz de modificar certos construtos que perpassam o universo escolar, por conseguinte os materiais presentes em seu interior.

Mas Delgado de Carvalho se posiciona de forma contundente diante das críticas e objeções a sua proposta metodológica, chegando a questionar “como foi possível durante tanto tempo não ter sido cogitado entre os professores brasileiros ensinar alguma coisa útil durante as aulas de geografia”. Criticando em seguida a o fato de os alunos decorarem os vinte afluentes do rio Gurupi, sendo esta prática considerada pelos professores tradicionais um excelente serviço prestado por eles à nação. (ROCHA, 2009, p. 89).

É inquestionável que, com sua institucionalização, a disciplina geografia ganhou um novo impulso no campo teórico. Entretanto, não se pode ignorar o papel desempenhado pelos que anteriormente se dedicaram à discussão dessa ciência, contribuindo significativamente na construção, divulgação e disseminação do conhecimento geográfico no Brasil.

A forma como o país acabou sendo materializado nos livros didáticos, acabou por instaurar uma determinada representação dos limites de seu território,

¹¹³ CARVALHO (1925, p. 12).

porém as fronteiras internas mudariam a partir das ações do Estado, um jogo de (re)definições de limites que deram origem a novos territórios, estabelecidos por litígios, jurisdições e sanções.

Um complexo mosaico dotado de diferenças, propícias a extensão continental de um país como o Brasil, que na dança das divisões unia estados diversos, criava outras delimitações que passavam a interferir na forma como as identidades eram conhecidas na escola. Das divisões ocorridas no recorte temporal aqui adotado, ou seja considerando a divisão de 1905 por Said Ali chegando a estipulada pelo CNG em 1942, tivemos na escola um Brasil diferente da configuração territorial assumida hoje. Porém, para além do relato dessas mudanças interessa-nos compreender de forma os discursos sobre a identidade regional, e por conseguinte a identidade nacional, passaram a se constituir.

É preciso lançar luz sobre um território que foi ensinado nos bancos escolares, atentando para o fato deste saber estar ligado diretamente as ações do Estado, assim, quando em 1913, Delgado de Carvalho por meio de seu livro Geografia do Brasil, unia em uma porção: Acre, Amazonas e Pará designando um Brasil setentrional, ou localizava o Nordeste como território dos estados: Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco e Alagoas, deixando de fora a Bahia e Sergipe, para além dos critérios naturais, existia uma identidade regional que passava a ser vista e apreendida a partir da escola que perpassava pelo discurso do Estado que buscava não apenas ocupar, mas reorganizar o território nacional.

Era preciso “modernizar” o território, a carência deste “Brasil moderno” imprimiu nas páginas dos livros Geografia do Brasil de Delgado de Carvalho, um país representado a partir de telégrafos, estradas, comunicações e viação, tudo descrito na sessão “Apparelhamento econômico”, demonstração com dados, tabelas e gráficos de todo aparato técnico necessário a construção de uma visão de “modernidade”.

O discurso sobre o aparato Estatal, no período do primeiro governo de Vargas, em especial no Estado Novo, permanecia em outras produções didáticas de Delgado de Carvalho, operando os discursos de forma a materializar nas imagens, mapas e gráficos, alguns elaborados por ele mesmo, as políticas

territoriais implementadas no governo Vargas, do qual este autor fez parte. Como o relato referente a “luccta contra as seccas” presente em seu Geografia do Brasil, de Delgado de Carvalho, em sua 4ª edição de 1929, o autor destina sete das treze páginas a expor primeiramente dados referentes aos investimentos realizados pelo IOCS, que de 1920 a 1925 somaram um total de 343 mil contos, divididos da seguinte forma:

- **Grandes barragens: 178 mil contos**
- **Portos e estradas de ferro: 135 mil contos**
- **Estradas de rodagem e outros serviços: 30 mil contos**

Na sequência expõe uma relação com os açudes construídos e os que ainda estavam em processo de construção.

Construídos:

NOME	ESTADO	METROS CÚBICOS
Riacho do sangue	CE	63.000.000
Acarahú-Mirim	CE	40.000.000
Tucunduba	CE	31.000.000
Varzea da Volta	CE	13.700.000
Santo Antonio de Caraúbas	RN	11.000.000

Em construção:

NOME	ESTADO	METROS CÚBICOS
Orós	CE	3.000.000.000
Poço dos Pãos	CE	1.000.000.000
Quixeramobim	CE	819.000.000
Patú	CE	201.000.000

Piranhas	PB	600.000.000
Pilões	PB	17.000.000
Parelhas	RN	176.000.000
S. Gonçalo	PB	42.000.000
Gargalheira	RN	190.000.000
Forquilha	CE	30.000.000
Acarape	CE	34.000.000

Segundo o autor, do total destinado à instalação de grandes barragens, apenas 52% foram gastos, os poços perfurados não passaram de mil na região semiárida. O número de açudes construídos somava um total de 230, calculados para armazenar 340 bilhões de metros cúbicos de água e irrigar cerca de 1600.000 hectares de terra; ainda relata que “devido a dificuldades financeiras que surgiram em 1922 e 1923 o término das obras já inauguradas e a conclusão dos grandes açudes não foram efetivamente terminadas, mas que uma boa parte do programa de aparelhamento portuário, rodoviário e ferroviário já havia sido realizado”. O autor finalizou essa seção com o seguinte comentário: “as obras do Nordeste hão de prosseguir, mais cedo ou mais tarde. É apenas uma questão de tempo”. (CARVALHO, 1929, p. 123, grifo nosso).

Em 1941, Fábio Macedo Guimarães, na época chefe da seção de estudos do Conselho Nacional de Geografia, escolhe essa divisão como uma das propostas adotadas na criação de uma divisão regional oficial para o Brasil. Sobre essa decisão, Fábio de Macedo declara:

[...] A divisão proposta pelo eminente professor acha-se assim, há quase vinte anos adotada no ensino de geografia do Brasil. **[...] A divisão do professor Delgado de Carvalho** satisfaz perfeitamente ao estudo da Geografia Física e explica, também o modo adequado a diferenciação regional que se observa em muitos fatos humanos naqueles fortemente ligados ao determinismo geográfico, mais estáveis e normais. (GUIMARÃES, 1945 p. 95 e 97, grifo nosso)

Assim, juntamente com a proposta desenvolvida pelo Conselho Nacional de Economia, a divisão de Delgado de Carvalho serviu de parâmetros para a divisão oficial. Consideramos que essa primeira divisão regional do Brasil nasceu na escola, sendo um marco não apenas por proporcionar um conhecimento diferente do até então ministrado, marcado pela tradição dos estudos corográficos, mas por evidenciar a construção de um conhecimento produzido no interior da escola, antes da institucionalização da Geografia.

Um ano após a decisão do Conselho Nacional de Geografia, 1942, os livros didáticos passaram a padronizar a discussão sobre as regiões, devido as reformas educacionais ocorridas nesse período, por exemplo, o Decreto-lei 4224, de 1942, que estipulou o estudo de “Geografia Regional do Brasil”. Com o seguinte programa:

- I- Divisão Regional
 - 1. Conceito de Região Natural
 - 2. As regiões Brasileiras
- II- A Região Nordeste
- III- A Região Leste
- IV- A Região Sul
- V- A Região Centro-Oeste

De cada uma das regiões brasileiras far-se-á o seguinte estudo:

- 1. Descrição física
- 2. Povoamento; população
- 3. Divisões; cidades
- 4. Vida cultural
- 5. Recursos econômicos

(Portaria ministerial nº 170, de 11 de julho de 1942)

Foi possível detectar que após a estipulação desta divisão os livros didáticos traziam um panorama sobre as divisões anteriores, porém os impasses em torno dos limites do território ainda se fariam presentes por um longo período.

FIGURA 23: Fotos retiradas do livro Geografia do Brasil, 4ª série, Editora Edições Melhoramentos, 1943. Moisés Gicovate. Acervo pessoal.

Para Bezzi (2004, p.91) a divisão do Brasil em regiões naturais, seguiu o conceito clássico de análise, considerando as mutuas influências dos diferentes fatores físicos, principalmente clima, relevo e vegetação. Porém as dificuldades de informações precisas na época, bem como a não-coincidência perfeita entre os diferentes fatores físicos, foi tomando a noção de fator determinante, ou como os livros traziam: “notas características da região”:

Desta forma, o Brasil era dado a ler em suas produções. Um país onde as fronteiras para além de delimitar o território para facilitar seu estudo, serviam como base para a construção de um discurso que ao longo do processo de formação

do território brasileiro, fez com que determinadas fronteiras fossem assimiladas, onde as linhas demarcatórias tornavam-se cada vez mais naturalizadas e incorporadas como um “já dado,” inquestionável, de fácil memorização e assimilação. Assim, a população aprendia um país de grande extensão através dos livros escolares, mas não deixava de forma clara e explícita os exercícios de poder na conformação desses territórios. Afinal, era necessário fortalecer o discurso escolar como base explícita dos âmbitos de poder, de legitimação e convencimento.

Desta forma, o avanço desigual de determinadas regiões era enunciado por discursos que escamoteavam as mazelas e expropriações ocorridas em outros recortes espaciais do Brasil. Estas diferenças surgiam nos livros didáticos de Geografia, como próprias de uma nação rica em extensão, diversidade natural e em cultura:

(...) em se tratando da vasta extensão territorial, pode pertencer a uma região, enquanto a restante faz parte de outra região (...) apresentando-se desigual (GICOVATE, 1942, p.14).

O Brasil e suas regiões são marcadas por uma riqueza infinita de bens naturais, em algumas a natureza é generosa em outras nem tanto (...) o Sul cresce economicamente, seu solo, sua natureza propicia isto. O nordeste, marcado por seus regimes de estiagens, mas com uma riqueza cultural que compensa (D' ALBUQUERQUE, 1944, p.83)

O Norte com suas extensas terras reflete a dificuldade de desenvolver sua economia. (...) A dificuldade de transporte é recompensada pelas ótimas pastagens e pelo clima favorável. (GICOVATE, 1941, p.61).

A Geografia, ao lado da História, permanecia sendo uma das disciplinas básicas para o processo ideológico de legitimação do Estado, por meio do estudo do território. A materialidade dos livros imprimia assim, através do levantamento das riquezas naturais, a exaltação de sua natureza, o conhecimentos dos acidentes geográficos, a extensão e sua diversidade paisagística, estratégias que acabavam por reforçar o sentimento de pertencer e enaltecer o espaço chamado “nação.”

Frente às diretrizes estipuladas pelas reformas, ocorre uma padronização na abordagem de cada região. Com essa abordagem, a região passava a ser representada por uma imagem fixa alicerçada na realidade. Porém, esta seleção estipula o que deve ser tomado como representação do todo, ou seja, de uma região, repleta de contrastes, capaz de ser tomada por meio dos discursos, como a única representação dessa porção do espaço, frente a inúmeras outras possibilidades que poderiam dispor a realidade de tal região.

Este processo que não cessa a construção de representações sobre o Brasil, que orquestram as mentes em torno da apreensão de pertencer a uma unidade política de base espacial. Em suas páginas, conceitos e teorias que buscaram justificar e legitimar divisões do espaço, imprimiam identidades regionais que dialogavam com o nacional de forma a estabelecer uma visão de nação.

Essas seleções e escolhas são frequentemente fundamentadas na autoridade do discurso científico que, visando estar mais próximo possível da realidade e da razão, elabora critérios objetivos, a exemplo as diferenças climáticas, a vegetação, entre outros aspectos. Assim, o campo científico como espaço produtor de saber, de poder simbólico, legitima sem meios de contestação os traços que definem uma determinada realidade. Na construção da representação do Brasil, por meio dos livros didáticos de geografia, um feixe de imagens e concepções acabou sendo forjado ao longo de seu processo histórico. Nesse sentido, o que chama atenção é a reprodução das estratégias de poder presentes nessa construção identitária, através destes discursos.

Para Bourdieu (2001, p.161), a construção de coesão sociocultural e da crença em “uma visão única de identidade e uma visão idêntica da sua unidade” partem da imposição do ponto de vista de quem enuncia o “nós”, que define e organiza com autoridade os atributos culturais, os fatos históricos e uma ideia de tradição considerada comum ao coletivo. Esse poder atua eficazmente no imaginário dos indivíduos como forma de construção da realidade, onde diferentes formas ao longo do tempo reproduzem noções preestabelecidas como verdades naturais e inquestionáveis, em que através de um sistema de transmissão/educação um sentido homogêneo de mundo passa a ser inculcado.

Nesse processo os interesses de alguns aparecem como interesses gerais. Para o autor a existência de uma espécie de consenso ou “concordância entre as inteligências” torna possível a construção de uma visão homogênea sobre o mundo e a manutenção de uma ordem social.

Os livros didáticos surgem nesse sentido como mecanismos na construção de um consenso sobre uma determinada realidade, na medida em que estipulam a padronização, gerando homogeneidade, repetição de conteúdos e o recorte que faz do mundo.

CAPÍTULO 4

A REPRESENTAÇÃO DA NAÇÃO POR ENTRE IMAGENS E TEXTOS
-um breve panorama da identidade nacional brasileira nos livros
didáticos de Geografia

CAPÍTULO III

A REPRESENTAÇÃO DA NAÇÃO POR ENTRE IMAGENS E TEXTOS - um breve panorama da identidade nacional brasileira nos livros didáticos de Geografia de 1842-1945:

Árido é o terreno da construção das identidades, pois o que nos une é o que também nos separa. As identidades estão sempre em construção, nem sempre negociadas frente ao diverso, mas em sua maioria inflexíveis, “traduzidas em essências ocultas, profundas, dispersas pelas ideologias, submergidas na cultura e manipulação pelo poder”. Assim, gritamos em voz uníssona os chavões que parecem nos identificar: “*somos brasileiros, não desistimos nunca*”, quando não assumimos o “*jeitinho brasileiro*” de ser, com todas as manobras de subversão, adequação, acomodação que podemos realizar. Impomos sem nenhum pudor a fadada frase: *você sabe com quem está falando?* Numa rápida tentativa de distinção que resvala nas imensas desigualdades sociais que nos permeiam. Impostas por anos de apropriação indevida dos lucros que alimentam uma minoria, deixando à margem milhares de também “brasileiros”.

Compreender os discursos que nos dão nome, identidade, alguns subscritos a partir de uma divisão territorial que nos nomeia como: pernambucanos, paraenses, cearenses dentre tantos, significa reconhecer que estas enunciações foram, e ainda estão inscritas, na história de formação do próprio país. História esta, que possuiu como protagonista o Estado, apesar de toda carga subjetiva que o termo identidade possa suscitar, mas em uma sociedade marcada por uma realidade desigual, torna-se ingênuo achar que o poder de nomear esteja centrado apenas no que o indivíduo sente, expressa. Como se o construto material, a realidade posta, da qual este mesmo indivíduo se nutre, não estivesse eivado por relações desiguais, que em uma harmoniosa combinação determina que paulistas são avançados ao mesmo tempo em que nordestinos são ignorantes. Um jogo de identidades que deixa ver, a partir de uma acentuada distinção quem são os que detêm o poder de nomear.

O fato é que muito já foi dito, (re)afirmado sobre a identidade nacional, mas jamais saturado, dado por consumado. Hoje, talvez mais que nunca, as identidades se mostram tão reveladoras do viver em sociedade, pois em tempos onde as técnicas tornam-se cada vez mais aprimoradas, as identidades estabelecidas por meio das diferenças entre eu e o outro, estão sendo colocadas em constante confronto, fator que tanto pode conduzir a um reavivamento identitário, consolidando o quadro nacional, como também pode fragmentá-lo. Hoje, frente ao terreno instável no qual as identidades são construídas, o discurso da unidade atenta constantemente para a necessidade de (re)criação de uma “alma nacional”, com valores comuns no passado, alimentados no presente e almejados no futuro.

Porém, ao longo de todo esse processo é preciso atentar para questões cruciais quando tomamos para análise a identidade nacional. Uma destas refere-se as especificidades costuradas entre “nós e eles”. Ou seja, existe um outro que não guarda os mesmos atributos, este se distingue do “nós” pela ausência das virtudes, dos defeitos que lhes dão conformidade. Uma alteridade evocada constantemente a partir da força de distinção que um determinado grupo agrega. Na constituição destas identidades um determinado repertório passa a ser construído, bem como reconhecido e incorporado pelos que o enunciam. Interessante notar como através destes recortes as identidades regionais passam a se constituir. Um misto entre o imaginário e o concreto. Uma nação que aos poucos define “símbolos, eventos, processos históricos, costumes e crenças com um fundo comum e específico a ser compartilhado, reconhecido e ativado por seus membros” (SOUZA, 2015, p.02).

A unidade seria o elo, o vínculo, mas não garantia de estabilidade. Esta concepção se coloca hoje como um convite a problematizarmos a ideia de uma identidade una, mestra e abrangente, capaz de incorporar e submeter distintas identidades desenvolvidas e (des)construídas pelos sujeitos ao longo de sua existência social. Mas o agora também é fruto das ações pretéritas, o passado sempre nos visita, e no caso do Brasil muitas representações que alimentaram o sentimento nacionalista tiveram como palco a escola. Nela os mitos em torno da nacionalidade ganhavam repercussão. Frente a este fato, a escola pode ser considerada como uma das instituições responsáveis pela produção de nossa percepção de mundo. O tempo dedicado a ela, suas normas, organização e

estrutura – bem como os conhecimentos repassados por seus métodos e parâmetros direcionados à formação do indivíduo – ultrapassam seus muros.

Buscamos compreender como os diferentes projetos sobre a nação se articulavam a partir da materialidade dos livros, atentando para a forma como as imagens, bem como os mapas, textos passaram a organizar uma iconografia, que possibilitaram constituir, a partir da materialidade do livro didático, uma representação sobre o Brasil.

Observar a trajetória dessas imagens, tendo como base os livros escolares, nos possibilita dimensionar como aspectos sobre a população, o território brasileiro, bem como a produção econômica, não apenas constituíram, mas consolidaram determinadas formas de apreender o Brasil. Se situarmos as imagens a partir do recorte histórico ao qual estão inseridas, poderíamos questionar sobre fatores que, possivelmente agregaram a estas imagens um caráter “legitimador.” Afinal, um país marcado por distâncias continentais, um território a ser conhecido em seus pormenores, com uma comunicação incipiente quais as condições de possibilidades destas imagens terem sido tomadas como representação fiel da realidade?

Não obstante, as imagens são instrumentos portadores de concepções e valores característicos do entendimento de mundo. Entendimento este, que perpassa por apreensões que consideraram índios e negros como inferiores ao branco, encontrando na figura do mestiço o exemplo do povo brasileiro. Ou ainda, um Brasil visto a partir do bom convívio entre negros e brancos, na casa Grande e Senzala de Gilberto Freyre, onde a família foi construída ao lado da escravidão, inclusa nas relações escravistas, um modo bárbaro e violento, mas apresentado sobre o filtro do cotidiano. Ou o Brasil do povo “apático”, sem iniciativa de Sylvio Romero e por fim, mas não último, o país de Affonso Celso com a hospitalidade do brasileiro, o ser visto sem preconceito, uma sociedade que convive com a diferença de pacífica.

Discursos que reverberavam nos livros didáticos de Geografia, dotando de sentidos o que era dado a ver por meio das imagens que representavam o país. A materialidade específica das imagens parte do que está posto no livro, mas suas formas ambíguas e passíveis de interpretações podem ser inúmeras,

fator que jamais conseguiremos apreender, porém não se pode negar o poder na produção dos sentidos.

Diante do exposto, nos propusemos a analisar algumas obras didáticas destinadas ao conhecimento geográfico¹¹⁴, datadas do final do século XIX e meados do século XX, atentando para forma como determinadas imagens, mapas e textos acabavam por constituir uma representação sobre o Brasil, consubstanciando os discursos em torno da construção de uma identidade nacional. Uma trama discursiva complexa que se mostrava homogênea ao nutrir o compartilhamento de ideias, ao enunciar a necessidade de construir um sentimento patriótico, ao mesmo tempo que cedia lugar as particularidades presentes nas províncias, posteriormente nos estados, chegando a compor as regiões brasileiras.

Nos livros didáticos, ainda no Império, a discussão inicial centrava-se na abordagem das províncias, onde cada uma era descrita por meio de forma particular, com a descrição física, suas divisões políticas, compondo uma unidade administrativa, eclesiástica e judiciária. Além de fatores como orografia, limites, clima, salubridade, outros eram levantados de formas específicas. Posteriormente os livros didáticos passam a descrever cada estado da República.

Entretanto, na medida em que a discussão em torno do conceito de região natural, bem como as propostas para uma divisão regional para o Brasil eram levantadas nos livros didáticos, conseguimos contabilizar de forma mais precisa as páginas destinadas à discussão de cada uma das regiões brasileiras. Isso devido à mudança na estruturação dos capítulos, com os estados agrupados em torno de uma região natural, pois ao agrupar os estados em torno de uma região natural, as páginas dedicadas a cada região aumentavam consideravelmente. Esse aumento foi decorrente do avanço na discussão regional traçada pela geografia moderna, considerando o fato da região natural ser um conceito-chave nesse período.

Todavia, apesar do aumento de páginas dedicadas as regiões, ainda tornava-se possível encontrar discussões que tinham como base os estados

¹¹⁴ Vale ressaltar que as obras selecionadas para análise foram escolhidas neste primeiro momento visando atentar para os discursos que tratavam do conhecimento geográfico

discutidos isoladamente. Dado que nos leva a refletir sobre a temporalidade com que surgiam e eram abordados determinados temas nos livros didáticos. Torna-se claro que, em inúmeras obras didáticas determinadas alterações não correspondiam de forma imediata às mudanças espaciais. Ou seja, uma discussão, imagem, mapa poderiam permanecer por mais tempo, ou surgirem posterior a um acontecimento histórico. Fosse este a criação de uma determinada instituição, o surgimento e/ou reformulação de uma teoria, questões referentes à produção editorial de um livro didático ou mesmo as mudanças no campo das ideias. O tempo da materialidade do que estava posto nos livros didáticos mostrava-se diferente. Diante desta permanência, convém questionar os possíveis “efeitos” desta continuidade na construção de uma representação sobre o Brasil e por conseguinte, uma identidade nacional.

Gráfico 01. Evolução de páginas dedicadas aos temas: Províncias, Brasil, Estados e Regiões nos livros didáticos de Geografia no período de 1842-1942:

Fonte: coleta de dados realizada através da análise dos livros didáticos por maria Ediney Ferreira da Silva.

Buscamos elencar no decorrer do período analisado os principais temas utilizados na abordagem sobre o Brasil nos livros didáticos. Observamos que os

textos e as imagens presentes nestas obras privilegiavam algumas temáticas em detrimento de outras. As imagens tinham como objetivo ilustrar o texto, como se estivessem comprovando a narrativa do autor, em sua maioria seguida de descrições.

QUADRO 2: PRINCIPAIS TEMÁTICAS ABORDADAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA- 1842-1945

PERÍODO	TEMÁTICAS DISCUTIDAS
1842- 1867	<ul style="list-style-type: none"> • Limites e fronteiras • Dimensões • Estações • Salubridade • Aspectos físicos • Divisão Eclesiástica • Relatos Históricos • Chorographia • Orographia • Descrição das Províncias
1868-1893	<ul style="list-style-type: none"> • Limites e fronteiras • Ethnografia do Brasil • Governo e administração • Agricultura • Industria • Comércio • Acidentes Geográficos • Descrição dos Estados (individualmente)
1894-1919	<ul style="list-style-type: none"> • Limites e fronteiras • Fronteiras Terrestres • Fronteiras Marítimas • Ethnografia do Brasil • Governo e administração • Agricultura • Industria • Comércio • Acidentes Geográficos • Descrição dos Estados (individualmente) • Divisão do Brasil em regiões naturais
1919- 1942	<ul style="list-style-type: none"> • O Brasil em geral (situação, configuração, dimensões) • A população Brasileira • Relevo • Industria • Comercio • Transportes e estradas • Vida cultural • Habitação • Principais Produtos cultivados • Regiões Naturais

Fonte: coleta de dados realizada através da análise dos livros didáticos por maria Ediney Ferreira da Silva.

É possível perceber que algumas temáticas permanecem sendo discutidas, tais como: os limites e as fronteiras do país, aspectos relacionados a população, aos produtos naturais cultivados, os transportes e estradas dentre outros. Vale destacar que estas temáticas estão relacionadas a determinações normativas estipuladas a partir de mudanças curriculares decorrentes de algumas reformas educacionais.

Entretanto, com a chegada da década de 1930, principalmente após as normatizações estipuladas através de ações como o Decreto-lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938 que estabeleceu a Comissão Nacional do Livro didático-CNLD, determinadas temáticas passaram a surgir em um maior número de livros didáticos. Porém, é válido pontuar que apesar de todo o processo normativo, algumas obras permaneciam trazendo temáticas que não atendiam aos parâmetros normativos.

Este fato nos conduz a considerar as mudanças conjunturais, apesar de não ocorrerem de forma instantânea, imprimem determinadas marcas que nos possibilitam retomar o passado na busca de compreender o presente. Quando voltamos o olhar para os materiais escolares, estas mudanças conjunturais, em especial os livros didáticos, nem sempre surgem nas edições desses impressos. Na realidade um mesmo livro pode permanecer inalterado por um período maior, mesmo frente as inúmeras reedições. Frente a esta questão, uma determinada forma de representar o Brasil permanecia sendo repassada a gerações de indivíduos que compartilhavam os bancos escolares, mesmo após as discussões em torno de uma problemática já se ostrarem ultrapassadas ou obsoletas.

Estas permanências mobilizam reflexões não apenas sobre o processo de produção destas obras, mas no fato de como determinados discursos acabam por consolidar determinadas visões de mundo, a partir da materialidade desses materiais didáticos. Neste sentido, busco tomar como aporte teórico o conceito de regularidade discursiva, ao orientar o olhar para o prolongamento de determinadas questões específicas nos livros didáticos de Geografia. A regularidade, aqui se aplica, no sentido de “regra”, considerando “o conjunto de condições nas quais se exerce a função enunciativa que assegura e define sua existência e permanência” (FOUCAULT, 2010, p. 163).

O conceito de regularidade discursiva nos possibilita entender os processos de mudança nos currículos. Frente a esta lógica, as mudanças podem ser apreendidas nas disputas por significados, pois as práticas discursivas produzem mecanismos de interdição que contribuem na afirmação de determinadas tradições. A negociação de sentidos com as tradições pode ser compreendida como parte do processo de disputas por sentidos, que só são legitimados quando passam a fazer parte de certa regularidade.

Desta forma quando investigamos o discurso do conhecimento escolar em Geografia é preciso considerar a existência de um forte elemento da cultura escolar desta disciplina, que “é parte da regularidade deste discurso e assim, as mudanças podem ser percebidas na medida em que negociem sentidos com aquilo que é a regra, isto é, o que caracteriza a regularidade de tal discurso”. (VILELA, 2014, p.53).

Ao observar a regularidade de determinadas temáticas ligadas ao ensino da Geografia Escolar, é perceptível que assuntos como: a população, os recursos naturais, os dados econômicos são regularmente trabalhados, existindo uma forma inicialmente de enunciar e organizar os conteúdos por meio de uma linguagem descritiva tipicamente "enciclopédica". Posteriormente, as temáticas surgem dotadas de conhecimentos mais sistematizados, a partir das divisões propostas pelas regiões do país. Uma das temáticas regulares foi a descrição da população brasileira.

Gráfico 02. Evolução de Imagens e textos sobre etnicidade brasileira no período de 1842-1942:

Fonte: coleta de dados realizada através da análise dos livros didáticos por maria Ediney Ferreira da Silva.

No gráfico acima é possível identificar que os discursos em torno dos índios, negros, brancos permanecem sendo discutidos ao longo do período estudado, sendo que a abordagem em torno dos “mestiços” se mostra crescente, fato que se justifica pela necessidade de construir um povo brasileiro pautado na população branca, escamoteando a presença negra e indígena. Este dispositivo discursivo, acabou por instaurar uma certa racionalidade em nosso país, à medida que passou a funcionar como uma estrutura elementar presente em tudo o que tem sido produzido sobre nosso país e nossa identidade nacional em termos discursivos que determinam nossa forma de pensar e falar sobre o Brasil e sobre o problema racial brasileiro.

(...)o mestiço é tomado como uma saída para os problemas que a vida nos trópicos suscitava. São destacadas duas qualidades importantes: a inteligência e o talento. Provavelmente isso está relacionado às possibilidades de aprender e de colocar em prática no trabalho o fruto desse aprendizado. Seria um avanço em relação ao trabalho escravo indígena e africano. (TADEI, 2012, p.03).

Interessante notar como a população aparece sendo discutida progressivamente, fato que se justifica pela necessidade de se construir um “povo brasileiro.” Porém é perceptível que as imagens que materializam estes “brasileiros” passam por mudanças relevantes. Se ainda no Império os índios surgem como sendo “selvagens” “antropofágicos,” em momentos seguintes surgem como “indivíduos civilizados e convertidos.” Posteriormente, negros, índios, mestiços, brancos passam a ser enunciados como “trabalhadores.”

Outro discurso recorrente é o que trata das “riquezas naturais” ainda sobre a ótica do “endêmico,” a “natureza exuberante”. O conjunto de imagens que buscam transpor a representação da natureza, encontra na singularidade da história e geografia do Brasil um fator preponderante. Neste sentido, é necessário ressaltar a importância de elementos simbólicos relacionados ao vastidão territorial presentes nos livros didáticos, como recursos políticos, ideológico e econômico que refletem diretamente na constituição do Estado brasileiro. Por fim, o Brasil que se apresenta nos livros didáticos analisados possui na discussão em torno do aparelhamento do território que busca tracar a representação de um país a partir de sua economia e das “benesses” que o Estado o propõem. Dos produtos cultivados, como base de sua economia as obras de infraestruturas o Brasil foi dado a ler enunciado nos discursos de “progresso, avanço, crescimento. No intuito de realizar um panorama de imagens, mapas e seus respectivos discursos, passamos a destacar as principais temáticas, atentando para a representação do Brasil na constituição de um discurso que buscou construir uma identidade nacional a partir do livro didático de Geografia.

4.1- “OS FILHOS DESTE SOLO ÉS MÃE GENTIL?” - construção das identidades étnicas, regionais nos livros didáticos de Geografia:

O Brasil sempre teve significados diferentes em momentos diferentes para pessoas diferentes. Isto é uma maneira de dizer que as divisões sociais e culturais que caracterizaram a sociedade brasileira tinham influência profunda em como os brasileiros se percebiam e como eles começaram a pensar a respeito de seu país.¹¹⁵ Na realidade, no decorrer de nossa história, por vezes, o olhar do estrangeiro nos definiu. Os inúmeros viajantes que percorreram o território brasileiro se encantavam por nossa natureza, mas reclamavam da “estranheza de nossa gente”. Um novo mundo habitado por “selvagens” que necessitavam de “civilidade, sem fé, sem lei, sem rei” como argumentava a carta que descrevia o território recém “descoberto”.

Segundo Schwarcz (2012, p.16) a estranheza diante do homem brasileiro foi potencializada quando em pleno século XVIII, quando Rousseau defende a ideia do “bom selvagem”, surgindo assim o discurso sobre a origem e o fundamento da desigualdade entre os homens, apreendido como “o modelo para pensar a humanidade pura em sua essência e positividade”. Porém em 1749, com o lançamento dos três volumes da *Histoire Naturelle* do Conde de Buffon, começavam a tomar força correntes pessimistas que defendiam a tese sobre a debilidade e imaturidade do continente americano.

O fato é que, fossem versões positivas ou negativas este Novo Mundo sempre foi um encontro com o “outro.” O desconhecido representado a partir de apreensões recentes, dotadas pelo poder da dominação, manifesta não apenas na condição favorável de impor pela força uma determinada vontade, mas de ser reconhecido, nomeado, descrito como “o selvagem”, “estranho”, “incivilizado”, quando não “débeis”, “mansos”, “subservientes”.

Adjetivações que se materializavam nas relações de poderio na conquista por território, no caso o brasileiro.

¹¹⁵ (SCHWARTZ, 1999, p.126).

É de conhecimento que inúmeros letrados e intelectuais se debruçaram sobre questões referentes às nossas origens étnicas e raciais, buscando entender que seriam “os brasileiros”. Segundo Veiga (2008, p.128) no Brasil a discussão da nação foi além das definições das fronteiras geográficas ou da preocupação sobre a manutenção da unidade nacional, tendo em vista os movimentos de independência que se alastravam por toda a América, fragmentando as ex-colônias espanholas. Para a autora no debate sobre a constituição da nação deu-se bastante ênfase a discussão do ser brasileiro.

Os livros didáticos de Geografia, bem como os destinados à corografia, traziam discussões mais centradas no “povo brasileiro”. Com descrições mais detalhadas sobre índios, brancos e negros, embasadas nas teorias lançadas no decorrer do século XIX na Europa. Os estudos de Lamarck, influenciador do evolucionismo e o darwinismo social de Spencer, além do positivismo de Comte buscavam explicar a evolução da humanidade. Dentre as explicações utilizadas na compreensão do novo mundo, estava a de que cada grupo social, a partir de um dado local, estaria sujeito a um determinado “nível de desenvolvimento”.

Desenvolvimento este, com evolução ascendente e linear, o qual toda humanidade estaria submissa, indo do mais simples ao complexo, do indiferenciado ao diferenciado (CASTRO, 2005, p.27). O mundo cartesiano, embasado no positivismo, definia as nações em: bárbaras, selvagens e civilizadas. Assim, a partir dos atributos “científicos”, os livros didáticos descreviam os estágios da civilização.

A ordenação das imagens deixava claro o intuito em propor uma nação que tinha como base a civilização europeia. Atendendo a requisitos fundamentais na inclusão do Brasil no rol dos países “civilizados”:

O modelo de civilização atende a requisitos fundamentais: 1) a religião que estipula uma série de normas éticas e morais (...) 2) a língua que deve ser apenas uma e polida 3) as condições materiais devem ser cientificamente aproveitadas pelo bom labor (...) 4) o conjunto de normas e leis que regem a nação por intermédio do Estado, tem por finalidade ordenar o trato civilizado entre os habitantes de um país, sendo a escola e a instrução um dos principais meios de tornar civilizados os habitantes do país.” (SOUZA NETO, 2018, p.82)

É a partir desta compreensão que inúmeros autores se dispuseram a descrever o país. Cabia a estes descrever a eles mesmos, enquanto brancos, cristãos e civilizados. Aos “outros” cabia o discurso do “selvagem, bárbaro” uma forte distinção, que demonstrava “a argúcia de um projeto que tinha como linha mestra, a construção de um Estado forte e centralizado 9..) fazendo com que o País se encaminhasse rumo à civilidade”¹¹⁶

A partir desta ressonância discursiva, Joaquim Maria de Lacerda, em seu *Compêndio de Geographya Physica, Política e Astronômica*, declara os estados da civilização, destacando de forma clara:

Estados de civilização- os povos segundo o seu modo de ver e os progressos feitos nas artes podem dividir-se em três classes: **selvagens, bárbaros e civilizados.**

Os selvagens não têm outro culto senão vãs supertições; não conhecem a arte da escrita: a sua indústria reduz-se quase unicamente à pesca e à caça; são de ordinário nômades ou erantes, e formam só mui pequenas povoações: taes são os indígenas na América e da Oceania e os negrosda África.

Os povos bárbaros ou meio-civilizados têm já um culto religioso e leis;conhecem as artes mais necessárias às vida, mesmo a da escrita; e applicam-se uns à cultura das terras, outros á criação do gado, sendo esstes nômades. Taes são os Arabes. Os Tartaros, os Afghans, etc.

Os povos civilizados não só conhecem perfeitamente as artes mechanicas, mas ainda cultivam as sciencias, as lettras e as bellas artes. Eles têm, por suas luzes, pela sabedorias de suas leis e por sua industria e commercio, augmentando as comodidades e doçuras da vida, e contribuindo **assim para a felicidade geral** (LACERDA, 1884, p.22-23 grifo nosso).

No livro segue imagens dos povos que comporiam a descrição feita por Joaquim M. Lacerda:

¹¹⁶ (SOUSA NETO, Op.cit, p.83)

FIGURA 24: Raças humanas Lições de Chorographia do Brasil (organizadas conforme o programma dos gymnasios) 1908.Acervo pessoal

O autor ainda prossegue a discussão ao tratar a Europa pontuando apenas duas raças: “amarella e branca”. Sem relatar a raça negra, afinal o mito de origem deixa claro a forma como o velho mundo era dado a ler aos povos do “novo mundo”, dominados pela força e pela mente. Condicionados a (re)conhecer a soberania do colonizadores. Mas esta narrativa nos traz a memória a verdadeira empreitada realizada por Von Mrtius em sua *Como se deve escrever a História do Brasil*¹¹⁷.

Nesta obra o francês já colocava as três raças humanas existentes no Brasil, declarando que o homem branco seria o encarregado de civilizar os demais, tornando-se guia para os excluídos, no caso negros e índios. O chamado “fardo do homem branco”. Discurso usado pela pelo imperialismo do sec XIX, onde se advogava cque o homem branco seria o responsável por levar “civilização aos povos selvagens”. Deste discurso, provalvelmente se constituiu o embrião do que

¹¹⁷ MARTIUS, Carlos Frederico Ph. De “Como se deve escrever a história do Brasil” In. Revista Trimensal de História e Geographia ou Jornal do Instituto Histórico e Geographico Brasileiro. Tomo VI, 1865 (1844).

seria a real barbarie ocorrida séculos depois com a “raça ariana, única, de sangue puro e nobre”.

Em consonância, o livro *Chorographia do Brazil*, obra confeccionada pelos editores da FTD, (19?), as raças foram descritas seguindo o mesmo discurso dominante que definia as três raças. Porém o autor destaca a predominância da raça branca ou caucaseana, mas elenca em primeiro lugar estão os “portuguezes, descobridores e primeiros povoadores do Brasi”. Estes constituíam o “principal factor da nossa nacionalidade e deram-nos sua língua, legislação, civilização e muitos costumes” (FTD, 19? p.106). Já os negros e índios, narrados em conjuntos se revelavam como:

125. Raça negra ou africana- **Os Índios diminuíram rapidamente no principio do Brasil colonial: alguns fugiram para suas florestas impenetráveis; muitos pereceram vítimas de epidemias ou maus tratos dos colonos;** logo no começo da colonização nacional, introduziram-se escravos negros para substituir; como **os pretos eram muito robustos e trabalhavam bem**, a escravidão generalizou-se e durou mais de tres seculos. Por todo esse longo periodo os negros, **com seu trabalho sustentaram a agriculrura e a industria brasileira;** cultivaram os campos, extrahiram ouro e diamantes nas minas, **ajudaram os bandeirantes** a devassar o sertão **e lutaram com singular denodo nas guerras ao lado dos colonos**, para os quaes foram mais fieis aliados, prestando-lhes relativissimos serviços em toda a ocasiã por isso comprehende-se que tenham entrado profundamente na população brasileira, unindo-se frequentes vezes com os brancos e algumas vezes com os índios. **No Brazil os mulatos originados pelo cruzamento entre brancos e africanos, são numerossissimos e constituem um elemento consideravel da população nacional** (FTD, Op.cit, 19?, p.108).

Desta forma, o “obvio”¹¹⁸ se materializava nas páginas dos livros didáticos, legitimados pelo discurso escolar. Esta “obviedade educacional” dava vida a “alma imposta” do brasileiro, narrada por uma elite dominante que se reproduziu ao longo da história, e que, sempre que contrariada “esperneia na tentativa de manter o “status quo”, que é um pressuposto básico para manter e/ou continuar o processo de alienação e sujeição da população, com o inestimável apoio da mídia de sempre.” (RIBEIRO, 1986, p.07).

¹¹⁸ Sobre o assunto ver: Ribeiro, Darcy- “Sobre o óbvio” 1986. In: http://www.biolingua.com/biolingua_antropologia/ribeiro_1986_sobreobvio.pdf

A partir desta construção descritiva, é possível perceber que o discurso em torno das raças possa ser complementado com outra faceta. O índio, antes “selvagem” e em maior quantidade, dá lugar ao ser vítima das intempéries naturais e humanas. Excertos que nos permitem identificar o silenciamento ou um apagamento gradual das populações, submetidos a paupérrimas condições de vida no interior do vasto território brasileiro.

Roquette-Pinto, ao viajar pelo interior do Brasil ouvindo e analisando a vida da população brasileira usou a expressão: “estrangeiros em sua própria terra” ao se referir as “condições desgraçadas de uma disfarçada servidão” enfrentadas pelas comunidades indígenas na região norte do Brasil.

Em algumas obras didáticas o que encontramos é a recusa em considerar os índios como “brasileiros”. Como exemplo o livro *Corographia Histórica, chronographica, genealógica, nobiliária e política do Império do Brasil*, de 1858, escrita por Alexandre José de Mello Moraes. Sobre o termo Índio e indígenas o autor pontua:

Tal foi, em nosso entender, a origem de se haver adoptado esse nome em portuguez e de não chamarmos brasilenses ou brasilienses, como parece ser natural, e como a seu modo e mais em regra nos apellidão outras nações. Para os selvagens, introduzirão os Jesuitas as palavras Brasis, mas esta denominação, não nos parece tão apropriada e lacônica, suplantada pela mais seguida de Indios (...) da qual com preferência a de Indígenas, por que como veremos, a gente que possuirão nosso território eram apenas as últimas avassaladoras delle.(...).Os indígenas não fora fácil explicar de que forma se introduzio e fez tão familiar por toda nossa costa, cremos porém que não é possível pôr em dúvida (...) que o recebemos e os adoptamos.(MORAIS, 1858, p.82)

Assim, não reconhecidos como brasileiros, as representações em torno das populações indígenas foram constituídas por discursos que os atrelavam a preguiça, a incivilidade, a barbárie, a antropofagia dentre inúmeras outras apreensões, sem no entanto declarar o genocídio, a expropriação e as demais condições impostas aos indígenas no decorrer da formação territorial do país. Entretanto, a busca em constituir o cabedal de ícones, símbolos, heróis ligados a um passado comum, fez com que em determinados momentos da história

brasileira elegêssemos representações “oficiais” e identificações “pitorescas” (costumes, especialidades culinárias, animais emblemáticos)¹¹⁹.

Segundo Schwarcz (Op. cit., p.284) a saída foi esquecer a escravidão, tratando de forma diferenciada e idealizadora os indígenas. Os quais dizimados sistematicamente das florestas, ressurgiam nos romances e nas pinturas oficiais como a representação que “juntava as concepções de um Brasil americano, mas também monárquico e português. Ou seja, uma mistura da cultura da velha metrópole com a identificação da América, que nos fez independentes.” Esta forma diferenciada em tratar os indígenas, ganhou força com o chamado movimento indianista¹²⁰. Assim, a literatura cumpriu o papel de construir a representação do índio como um modelo nobre, sendo ele herói e vítima de um processo que praticamente dizimou populações indígenas inteiras. Todavia, a representação dos indígenas se mostrou por um longo período dividida, como explica a antropóloga e historiadora Lilia Schwarcz:

Enquanto os brancos podem ser divididos entre portugueses brutos e colonizadores (que transformaram uma nação livre em escrava) e brancos religiosos (padres jesuítas mancomunados com o futuro Império), também os indígenas se encontram divididos. De um lado os silvícolas bárbaros ou (por sua simplicidade) catequizados; de outro aborígenes indomáveis e livres como a natureza. (SCHWARCZ, idem, p.287)

Esta dualidade ao enunciar os índios está presente em diferentes obras didáticas que datam do Império:

Os primitivos habitantes do território da provincia foram as raças indigenas que ainda hoje vivem errantes nos sertões da Serra Geral, no mesmo estado de ignorância de seus antepassados, conservando os mesmo costumes e tradições. Aqui dominarão os Minuanos, Tupys. Guarrany (...) tiveram que submeter-se aos primeiros conquistadores colonizadores (RIBEIRO, 1880,p.23).

Os indigenas, esses vivem isolados, formando pequenas tribos, completamente selvagens. (FRAZÃO, 1883 p.40).

A raça indigena está hoje, muito reduzida e tende cada dia a desaparecer, recalcada pra o interior, pelos povos das duas costas oceânicas.(PEREIRA, 1884, p.101).

Quando o Brazil foi descoberto, era povoado de raças indigenas, todas barbaras e muito antropophagas; contavão –se até 169

¹¹⁹ Ver ANDERSON (2008)

nações e tribus; hoje têm desaparecido, apenas se açchão algumas nas margens dos rios centraes (? , 18?, p.468).¹²¹

Porém destacamos dois excertos, um encontrado no parecer do político e historiador Francisco Adolfo de Varnhagem (1816-1878) ao compêndio de autoria do militante político pernambucano José Inácio Abreu e Lima¹²² em 1844¹²³. Varnhagem justifica a recusa em usar o termo “brasileiro” para designar os primeiros habitantes, os “índios selvagens”:

E primeiro que tudo, digamos por uma vez por toda a obra, que não achamos próprio que se empregue a palavra – Brasileiro – tratando-se de índios selvagens (...) Por este meio se evitaria certos qüiproquós que aparecem no Compêndio tais como – nem todos os Brasileiros eram antropófagos ou os Brasileiros não são geralmente polígamos, ainda que alguns possam ter diversas mulheres. (ABREU E LIMA apud MATTOS, 1844, p.

Contrapondo a visão de “selvagens”, na obra didática publicada no Rio de Janeiro, pela Editora Garnier, em 1900, intitulada *Porque me Ufano do Meu Paiz* do professor e poeta Affonso Celso encontramos:

As impressões oriundas desse primeiro encontro foram todas favoráveis aos índios. Mostraram-se bondosos, serviçais, confiantes, sociáveis, no seu amistoso acolhimento. A um aceno, depõem as armas. Não trepidam alguns em dormir nas naus recém-vindas e desconhecidas. Recebem outros em suas míseras choças os portugueses que se embrenharam pela nova terra. Restituem, á mais leve reclamação, objectos subtraídos. Entabulam relações pacíficas, sem violência nem fraude. Ajudam os hospedes a conduzir para o sitio mais próprio a cruz talhada na floresta virgem. Assistem respeitosos á missa e ao sermão de Frei Henrique, imitando os gestos devotos dos christãos. Tratam com humanidade os degradados deixados nas suas plagas e esses degradados vivem serenamente, entre elles, formam família,

¹²¹ Este excerto foi retirado do Compendio Geral e especial do Brasil, editado pela Typographia Universal Laemmert. Não existe na obra referência ao autor. Como suposta da produção apenas o prefácio de 1869, assinado pelo “author”.

¹²² José Inácio de Abreu e Lima (1794-1869), foi um militar, político e historiador brasileiro. Apelidado de “General das Massas”, lutou na Venezuela, Colômbia, Equador e Bolívia pela independência do domínio espanhol. Nasceu em Recife no ano de 1794. Estudou Humanidades em Olinda até 1811, quando se transferiu, no ano seguinte, para o Rio de Janeiro, ingressando na Academia Real Militar. Em 1840 dedicou-se a atividade de escritor. Dirigiu e colaborou com o Diário Novo, jornal do partido Liberal. Faleceu na cidade do Recife, em Pernambuco, no dia 8 de março de 1869.

¹²³ VEIGA (2008, p.129).

desposando índias. Revelam, numa palavra, nobres e raros predicados. (CELSO, 1900, p. 61-62)

Esta dualidade na construção da representação sobre o indígena, alternada de acordo com os interesses em jogo, aproximavam ou distanciavam o olhar de quem os enunciavam. Silva (2016, p.117) ao tratar da presença dos índios na cidade do Rio de Janeiro, durante o século XIX, coloca que processo de exploração da mão de obra indígena estava centrado no discurso de afirmar que os índios “tornam-se excelentes trabalhadores quando civilizados e dão provas de uma inteligência perfeita onde quer que sejam empregados”, sendo a condição para serem bons trabalhadores e inteligentes era tornarem-se *civilizados*.

Nos livros didáticos o discurso da civilidade se faz presente anos depois, já nos meados da República Velha. As imagens apesar de não ser nosso objetivo principal, nos ajudam a dimensionar as apreensões em torno dos discursos que tratavam do índio no Brasil e os discursos em torno da civilidade e do trabalho. Como as imagens dos índios no livro *Chorographia do Brasil*, 1927, 5ª edição de Horácio Scroppio:

FIGURA 25: “Índios civilizados” (legenda da foto) Fonte: *Lições de chorographia do Brasil* (organizadas conforme o programma dos gymnasios) 1908. Acervo pessoal.

FIGURA 26 : “Índios civilizados trabalhando”(legenda da foto)

Fonte: **Lições de chorographia do Brasil** (organizadas conforme o programma dos gymnasios) 1908
Acervo pessoal

A ultima imagem que encerra a discussão em sua discussão sobre o “Elemento Indigena ou Autochtono”, encontramos o “jovem e gentil casal da tribu Caigans civilizados, no Paraná:

FIGURA 26 : “Casal de Índios civilizados (legenda da foto)

Fonte: **Lições de chorographia do Brasil** (organizadas conforme o programma dos gymnasios) 1908 – acervo pessoal

Estas imagens retomam teorias, desenvolvidas em pleno imperialismo, a partir do Novo Mundo. Um novo que se revelou como um grande laboratório para a inúmeras concepções, bem ao estilo positivista, que compuseram o discurso “científico” ainda no século XVIII. A partir destas teorias o diferente, assumia o caráter do bárbaro, o selvagem sem modos, carente de civilidade. Para estes, era necessário a “domesticação das paixões”¹²⁴, ou seja, os costumes refinados, o culto às artes, às ciências e às letras. Nos excertos dos livros, bem como nas imagens torna-se claro o casal que após ser “civilizado” torna-se “gentil”, afinal que o seria melhor para domesticar os instintos do que o trabalho?

Mas outras teorias foram formuladas no intuito de traçar “obviedades” para diferentes aspectos da população. Vale lembrar que, ainda em início do século XIX, foi introduzido pelo naturalista Georges Cuvier o termo raça, o qual compreende vários tipos humanos, apresentando heranças físicas permanentes que serão passadas às gerações futuras. A discussão desta problemática conduziu o debate sobre as origens da humanidade a partir de duas vertentes opostas que buscavam tratar as origens do homem. Uma das vertentes estava amparada na visão monogenista, com forte cunho religioso, acreditava que todos os seres teriam se originado de uma fonte comum. Outra visão era poligenista que acreditava que a humanidade surgiu a partir de diferentes centros de criação.

A visão poligenista contribuiu para a consolidação de uma interpretação biológica, já que buscava separar os povos, a medida em que atribuía a cada um uma procedência distinta. Assim, existiriam vários centros de criação, fato que conduzia algumas sociedades a não possuírem ligação entre si, o que acarretaria a diferenciação das culturas. Este viés ganhou destaque após o surgimento dos estudos ligados à frenologia e à antropometria. Estas duas teorias buscavam interpretar a capacidade humana considerando o tamanho e a proporção do crânio e cérebro dos diferentes povos, servindo de aporte para estudos sobre o comportamento criminoso¹²⁵.

Assim, partia-se do pressuposto de que características como capacidade craniana, peso do cérebro e a conformação das circunvoluções cerebrais

¹²⁴ Ver ELIAS, N. O processo civilizador: uma história dos costumes. 1 Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994. Volume I.

¹²⁵ SCHWARCZ, 1993; RANGEL, 2015.

FIGURA 28: LIVRO GEOGRAFIA do Brasil (organizadas conforme o programma dos gymnasios) 1938, Alfredo Ellis – Acervo pessoal

Segundo Raimundo (2001, p. 167), alternando entre possibilismo e determinismo, algumas vezes confundindo os dois, Alfredo Ellis Junior optou pela *antropogeographia* como proposta para compreensão do Brasil. O autor dedicou-se a destacar e diferenciar os paulistas dos outros brasileiros, expondo as supostas diferenças regionais, apoiado na ideia de que a força seletiva do clima seria importante na constituição de um “tipo” diferenciado, ou como denominava, de uma “raça de gigantes”:

Assim, pois, o planalto paulista, com seu coeficiente moderado de calor e de humidade combinados teria apresentado condições a prosperidade do povo ibérico, que às outras partes do Brasil teriam feito falta. (ELLIS JUNIOR, 1926, p. 332)

O parâmetro de diferenciação do paulista usado por Ellis Junior seria então o Nordeste, descrito por este como:

Eis o brasileiro do nordeste abrasado e seco, a pensar e julgar e a proceder de um modo muito diferente daqueles que vivem mergulhados em climas mais amenos de regiões mais sulinas. O nordestino tem mais sobriedade, é mais paciente, e mais tenaz, e menos exigente, como demonstra a conquista do vale amazônico e outras peregrinações pelo território, quando mais fáceis se fazem comparações. (ELLIS JUNIOR, 1933, p. 82)

Em outra obra, declara:

“Milhões de seres humanos se restotam nesse solo, impotentes diante da natureza implacável e assassina. Enfibrados em uma têmpera de sofrendores, estóicos, fanatisados pelo martírio que os atormenta, enrigecidos pelas arguras que vencem. (ELLIS JUNIOR, 1934, p. 290)

Ai tudo é hostil ao homem que sobrevive graças ao prodígio de um esforço homérico e de um dispêndio de energia que o impossibilita de fazer de fazer outra coisa senão viver. (ELLIS JUNIOR, 1934, p. 287)

Seguindo a discussão sobre o meio, traz a seguinte gravura

FIGURA 29: “Brachycephalo Brasileiro - Nordeste”. Foto retirada do livro *Geografia do Brasil*, Alfredo Ellis Jr., 1934, p. 171. Acervo Pessoal.

Considerando que a discussão em torno divisão do Brasil em regiões surgiu nos livros didáticos anterior ao processo de institucionalização, o livro de Alfredo Ellis não trazia a divisão do Brasil em regiões naturais. Na realidade apresentava o país a partir da discussão dos estados, com destaque para São Paulo. Porém outros autores, na descrição da população das regiões brasileiras, acabavam por agregar as teorias raciológicas:

A porção sul do Brasil foi povoada de raças que possuíam em suas feições as marcas do desenvolvimento (CABRAL, 1939, p.68).

A porção norte do Brasil é marcada por descendentes dos “branquicefalos” populações com craneo largo com no mínimo de 80%(CASTRO, 1939, p.123).

A região Sul possui cor de pele em maioria branca, messorinos (nariz médio), cabelos lisos, de tipo europeia (LENZ, 1937, p.78).

Compreender como se dá construção “simbólica” a partir dessas condições objetivas que marcam e demarcam uma parcela da população requer questionar as lentes com que são vistas, enunciadas e reafirmadas estas “identidades”. É preciso rever no processo histórico como foram tecidos os modos de apreender o povo brasileiro nos diferentes recortes espaciais.

Neste sentido torna-se relevante compreender de onde determinados discursos são enunciados, percebendo as fortes implicações do conhecimento repassado na escola. Já que por meio deste atribuímos sentidos ao mundo, apreendemos e percebemos a realidade, esteja ela perto ou distante temporal e espacialmente de nós, elas acabam por tornar inteligível o mundo no qual vivemos, e, embora busquem a aparência e o *status* do universal, elas são constituídas a partir de interesses de grupos que as tecem.

Alguns livros didáticos de Geografia assumiam de forma contundente o discurso nacionalista presente na Era Vargas, criando e transmitindo intencionalmente uma identidade nacional que emergia de acordo com o planejamento político, econômico e cultural a partir de discursos que buscavam o fortalecimento e fixação de uma unidade “nação”, além da compreensão da diversidade regional do país.

Nos livros didáticos esta “conciliação” entre o discurso nacional e regional pontuava características que atrelavam noções como progresso e atraso, inovação e tradição, moderno e tradicional. Um jogo de palavras que traçavam uma diferença identitária, porém, na busca por uma unidade territorial buscava conciliar diferentes identidades político econômicas, que expressaram trajetórias regionalmente diversas. Assim os livros didáticos de geografia traziam os mapas do Brasil, mas destacavam os “brasileiros,” como em um mosaico de contrastes culturais, econômicos difusos e complexos, mas que eram projetados de forma a unificar uma identidade nacional.

As imagens contrastavam as diversas porções do território atribuindo a população atividades laboriosas, não existiam nessas produções terminologias como negros, brancos, mulatos, mas eram jangadeiros, vaqueiros, rendeiras, marisqueiros, arpoadores de jacaré etc. A diversidade cultural e econômica conseguia, no discurso do trabalho, a junção necessária para que se pudesse unir, a partir das ações do Estado no território, o projeto de pátria integrada e moderna de Vargas à construção de uma identidade nacional.

FIGURA 30: Livro Geografia do Brasil, 1942, Moises Gicovate. Acervo Pesoa.

No Brasil, o Estado foi um dos grandes responsáveis pela formulação da identidade nacional, tendo como aliado os grandes intelectuais que desenvolveram propostas nacionalistas que unissem o povo. O movimento intelectual defendeu os interesses da elite governamental, seu discurso destacou a singularidade brasileira, sendo esta individualidade responsável por constituir a nação.

Os mecanismos simbólicos utilizados para alcançar esses interesses da pátria, foram pautados principalmente em três pilares de ação: O trabalho, a família e o Estado. O trabalho – revestido no colosso modernizador – já referido anteriormente, e, o tom moral da família e do Estado garantido, novamente, no potencial de produção e difusão da informação dos órgãos criados para estes fins

FIGURA 31: Livro Geografia do Brasil, 1943, Aroldo de Azevedo. Acervo Pesol.

A fronteira entre os que aqui estavam e os recém chegados marcou forte e renitente nossa herança cultural. Cultura esta, construída consensualmente a partir de práticas que dizimaram indígenas de forma violenta, estabeleceram a entrada forçada e submeteram o povo negro ao trabalho compulsório. Não podemos esquecer que a família brasileira se constituiu em contato íntimo com o processo bárbaro e violentíssimo de produção: a escravidão, imiscuída nas relações mais íntimas entre senhores e escravos. Homens, mulheres, crianças jovens e velhos condicionados pela introjeção da autoridade, decorrente do medo despertado frente aos castigos e punições públicas os quais foram submetidos.

As marcas deste passado ainda se fazem presentes, seja no preconceito velado, cerceado pelo conjunto de leis que punem manifestações racistas, mas que não podem pôr fim a determinadas práticas discriminatórias, nas representações dos indígenas como os habitantes das florestas, que vivem nus, morando em ocas e tabas ou ainda nos sentidos despertados em torno do imigrante branco e europeu. Representações constituídas a partir da necessidade de se constituir um retrato do Brasil. Retrato este que sempre buscou privilegiar a cor branca, descartando os tons e meios tons do mosaico de cores sociais que compuseram o povo brasileiro, legitimados pelo discurso da miscigenação, embasado nas três raças.

4.2- – “Gigante pela própria natureza”: as imagens da natureza brasileira presentes nos livros didáticos de Geografia na construção de uma identidade nacional.

*“Se a nação não estava prefigurada na “natureza original”
(...) ela teve que ser fabricada- isto é imaginada”.
Demétrio Magnoli*

Ao longo do século XIX e meados do século XX era preciso mapear, descrever, desenhar, registrar de alguma forma a nação que poucos conheciam. Conhecer significava garantia extra no estabelecimento de áreas estratégicas para exploração de um vasto território em construção, em plena época de avanço das bases do sistema capitalista.

Um dos elementos de construção de uma identidade nacional foi o processo de ocupação do imenso território brasileiro. Durante esse processo a interiorização possibilitou conhecer os recursos naturais, sob um verniz científico. A ciência natural, forte influência no decorrer desse processo, marcou os relatos de inúmeras expedições realizadas no Brasil, já que era preciso conhecer para melhor explorar. Neste processo de formação do vasto território do Brasil, o Estado aprimora suas bases de apropriação, com um plano claro: “o país sendo visto como um espaço (e não como uma nação), e um espaço que deve ser conquistado e explorado” (MORAES, 1999, p.44).

Neste contexto, a natureza “endêmica” passou a ser relatada com entusiasmo, tornando-se base para interpretar o país, passando a ser descrita a partir de sua exuberância, fator que agregou singularidade ao Brasil frente a metrópole. Mas a natureza do imenso país foi narrada a partir do caráter exótico, o clima surgia como a causa para as debilidades humanas nos trópicos. Segundo Araújo (2016) o edenismo pode ser identificado como um conjunto de símbolos, que fazia menção ao paraíso, às dríades, aos metais preciosos, à terra prometida, ao mundo além do fim do mundo, aos habitantes amorais, ao retorno aos céus, dentre outros.

Em cada parcela deste conjunto simbólico há uma construção sócio-cultural que, fortalecida por séculos de manutenção, transformações e explorações, permanece como um grandioso remetente sócio-cultural ao seu principal significante, o território brasileiro. Abarcam-se, nesta complexidade, as relações de

poder, a intangibilidade da significância total dos símbolos, o seu uso particular e generalista, mas, em todos os casos, fica a sua potência sígnica, em todas suas variantes como os ícones, semióforos, símbolos, simulacros, alegorias e indícios. (ARAÚJO, Op.cit, p.69-70)

Desta forma, ainda segundo o autor, o imaginário edênico se constitui em uma das formas de expressão de um conjunto imaginativo. Neste conjunto, existem imagens que podem se transformar em ícones e símbolos, podendo ou não alcançar, ao longo da história uma visão canônica, estabelecendo uma ligação íntima com um aspecto concreto de seu escopo formativo, isto por estar relacionada ao espaço geográfico, bem como a territorialidade de seu mito fundacional, fator que o fortalece de forma considerável em relação a outros cânones artísticos, literários, científicos ou filosóficos, ao colocar-se como referência para os demais cânones.

Frente a esta colocação, os livros didáticos de Geografia, presentes nas mais diferentes conjunturas- Império, República- se revelam enquanto um aporte privilegiado para a constituição e consolidação da natureza enquanto cânone na representação do Brasil, pois o poder simbólico exercido, não apenas pelos discursos que enunciavam uma natureza exuberante, paradisíaca agregavam a estes o poder da imagem. Ou seja, o impacto de visualizar dos acidentes geográficos, os recursos hídricos, a fauna e flora, dadas a ler como símbolo de uma nação onde a natureza alçava o imaginário e o simbólico que visava “construir o país”.

Segundo Costa e Suzuki (2012) a saga do Império no Brasil partiu de um projeto nacional, em que “construir o país” foi o veio ideológico que deu corpo ao período. No decorrer desse processo, determinados valores caros à elite foram renunciados, tais como a sacralização do princípio da manutenção da integridade do território nacional, questão que norteava as ações estatais. Ainda segundo os autores, no período “pós-independência”, o Estado se mostrou como “o guardião da soberania brasileira e o ente responsável pela busca da construção da nacionalidade, “entendida como o povoamento do país, o povo é visto como instrumento e não protagonista desse projeto de construção da nação” (p.13).

Estes “símbolos” assumiram acentuada significância com capacidade de surgir, a partir da materialidade das obras escolares, como a representação da realidade, formando assim um “sistema simbólico.” Ou seja, instrumentos de conhecimento e de comunicação, (...) com poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnosiológica: o sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social (...)) quer dizer, uma concepção homogênea do tempo, do espaço, do número, da causa. (BOURDIEU, 2009, p. 9).

Esta produção simbólica se mostra como um instrumento de poder, capaz de estruturar ideologias de dominação mobilizadoras, com forte capacidade de não apenas conquistar, mas de manter contextos políticos e econômicos em determinadas sociedades. Em consonância com este pensamento, nos livros didáticos de Geografia, como os de Corografia os discursos em torno da natureza presente no Brasil, a descreviam a partir da exuberância, da grandeza, da opulência:

A flora do Brasil é extraordinariamente rica. (...) o número de plantas uteis ao homem é imenso.

(...) A zona equatorial é coberta da opullenta matta tropical que se estendepello vale do rio Amazonas. (BITTENCOURT, 1911, p.17; 26).

O terreno como de todo o Valle do Amazonas, é de formação alluvial e de espantosa fertilidade.

(....). O sollo do Brasil, eminentemente agrícola é capaz de abastecer o mundo inteiro.

(...) o magestoso São Francisco atravessa a província sudoeste para o norte, e depois de banhar as povoações de Piranhas. (FTD, 1869, p.484; 487; 551).

É assombrosa a riqueza natural da América do Sul na qual se destaca o nosso paiz, pela de suas preciosas produções, podendo-se mesmo dizer que em nenhum outro paiz o excede em productos de toda a especie, principalmente vegetais e mineraes. e variedade.(SAVIO, 1914, p.288).

(...) o S. Francisco é acompanhado por uma notável fila de recifes.

(...) o litoral depois nada oferece até o estado do Rio de Janeiro, onde avultam os cabos de S. Thomé e Frio e a majestosa Bahia de Guanabara (SAID ALI, 1905, p.131).

As imagens reforçavam a natureza a partir de um conjunto de imagens que buscam trazer uma representação da realidade. Vale recordar que nas primeiras décadas do século XX ocorrem mudanças consideráveis nos processos

litográficos dos livros¹²⁶, além da incorporação de fotografias no corpo dos textos. Algumas dessas gravuras, bem como fotografias traziam imagens dos recursos naturais do Brasil:

FIGURA 32: Elementos de chorographia do Brazil -1896-Autor: Henrique Martins- acervo pessoal

Assim, na escola, esta multiplicidade de vozes consubstanciavam os discursos em torno da natureza, aos poucos estas ressonâncias contribuíram para a construção de uma representação, que nutrirá um imaginário, atrelando o Brasil a seus recursos naturais. Concepção esta, que apesar de modificações, perdura por um longo período no decorrer do processo histórico.

¹²⁶ SILVA (2012) coloca que na primeira década do século XX, os livros da bibliografia passam por inovações nas apresentações e representações. Em 1901, é publicado o livro de Arthur Thiré, *Geografia Elementar*, para o ensino primário, pela Francisco Alves. O livro apresentava um projeto gráfico completamente novo: capa ilustrada, colorida, mapas e desenhos coloridos, reproduções fotográficas. Em seguida a autora pontua sobre as mudanças ocorridas no livros didáticos de geografia com a inserção de fotografias.

Jose Murilo de Carvalho tece um relevante comentário feito pelo geólogo Barão W.L.von Eschwege, responsável pela primeira Expedição Geológica no Brasil, em 1808:

O Brasil é lindo e rico, mas também grande, enorme, um país continental. [...] O Barão W.L.von Eschwege [...] observou que os brasileiros costumavam falar utilizando hipérboles: “tudo no Brasil deve ser grande, a natureza deve ser diferente, mais gigantesca e mais maravilhosa do que em outros países.” Nós sempre queremos ter “o maior do mundo”. O Rio Amazonas é o maior rio, a Floresta Amazônica é a maior floresta tropical, Iguaçu é a maior e mais bonita catarata, o carnaval é o maior espetáculo da Terra, nosso time de futebol é o melhor do mundo, e assim por diante (CARVALHO, 2003, p.406).

Carvalho (Op. cit, p 409) faz menção ao “mito endêmico”, discurso que a partir da relação extensão do território e nacionalidade integra a ideia de paraíso, que na tradição luso- portuguesa possui um caráter ligado diretamente ao “natural”. Para o autor, muito da história nacional causa estranheza para muitos brasileiros, como se estes fossem totalmente insetos dessa história, para o autor, “o orgulho pela natureza poderia ser interpretado como um indício da alienação dos brasileiros pela sua própria história” (CARVALHO, 2003, p.404).

O poder simbólico desta natureza exuberante, surgia nos livros didáticos como fonte de justificativa para as riquezas naturais ainda a serem exploradas no Brasil, tendo como base o discurso simbólico enunciados pelos que detêm o poder de ação e decisão perante o território elegido como símbolo edênico, do qual se extrai o lucro, poder e hegemonia.¹²⁷

Importante destacar, que o discurso geográfico assumiu um papel fundamental na construção não apenas deste “mito da natureza”, mas nas bases de apropriação do território. É preciso lembrar as influências que o conhecimento geográfico sofreu ao longo de seu processo de constituição. Desde tempos mais pretéritos, como os estudos inspirados em Ptolomeu, com desmembramento dos estudos de cosmologia e corografia. Estudos que influenciaram pensadores como Bernard Vareius (1622-1650), pioneiro nos estudos de corografia, que apesar de sua morte prematura, suas pesquisas se tornaram um marco na gênese da geografia moderna, quando introduziu o estudo da conexão entre os postulados

¹²⁷ ARAÚJO (Op. cit, p.78)

gerais do conhecimento geográfico e sua relação com particularidades regionais, chamada de Geografia Especial. Influência clara nos estudos de outros pensadores¹²⁸. Somam-se a estes inúmeros outros, porém os discursos a partir do determinismo geográfico, com Ratzel com a defesa da ocupação efetiva de todo território nacional através da integração e, por conseguinte, a ocupação, afinal o solo não era apenas propriedade, mas a própria essência da Nação.

Tanto as hipérboles do “discurso endêmico”, quanto o mito “gigante pela própria natureza” ou as teorias geográficas contribuíram e ainda contribuem, para que discurso escolar construa uma apreensão limitante em torno da realidade brasileira. Onde, a “natureza” surge como um repertório inicial de representações que, em cada momento da formação histórica são “reorganizados tanto do ponto de vista de sua hierarquia interna (isto é, qual o elemento principal que comanda os outros) como da ampliação de seu sentido (isto é, novos elementos vêm se acrescentar ao significado primitivo)” CHAUÍ, (2010, p. 05).

FIGURA 34: Elementos de chorographia do Brazil -1896-Autor: Henrique Martins- acervo pessoal

O território é o detentor desta carga simbólica, e merece receber um olhar crítico, analítico e abrangente sobre sua dinâmica, dialética e processualística tempo-espacial que, neste estudo, perpassa a lente do imaginário edênico com representação espacial de um imaginário simbólico. Quando estas

¹²⁸ Warntz (1989), Lange (1961), Capel (1984).

representações, ou visões de mundo, passam pelo crivo da intencionalidade, os eleitores dos símbolos de que fala Bourdieu (2009), então há uma mudança na maneira de se olhar para estas imagens, símbolos, e o quadro imaginário que os origina.

Partindo da materialidade dos livros didáticos, esta carga simbólica pode agregar poder de funcionalidade e operacionalização, fato que acaba por potencializar em importância, impacto e profundidade uma determinada forma de representar a nação. Se os discursos sobre a natureza, ainda no Império buscavam na visão edêmica tratar de um país com relatos de uma natureza exuberante, após a república a permanência destes discursos, agrega a esta natureza um caráter “modernizador.”

Ao analisar os livros didáticos de geografia do contexto da chamada Era Vargas, a natureza surge como aporte discursivo de uma nação enunciada não apenas pela exuberância de sua natureza, mas pela modernização do território, encabeçado pelos discursos de “colocar a nação nos trilhos do futuro.” A busca pelo fundamento simbólico de uma identidade nacional brasileira permanecia, ainda tendo como base o mito de uma natureza, mas agora promissora, vista a partir da necessidade de exploração, extração, produção dos recursos naturais disponíveis. Assim os livros didáticos traziam:

O Brasil é um dos países do mundo mais rico em florestas; entretanto, a exploração das mesmas ainda não chegou a ter importância que lhe cabe. (...) Os estados que possuem riquezas naturais, já cuidaram de legislar sua exploração. (CARVALHO, 1934, p.191).

A natureza exuberante, em nossa pátria de tudo nos deu. O sustento do seu povo vem de seus recursos. (...) a natureza vasta, merece ser explorada com cuidado, visando o progresso da nação brasileira. (ESPINHEIRA, 1942, p.123).

O Brasil é um dos países mais abençoados, sua natureza excede a riqueza de outros países, mas é preciso utilizar estes recursos em prol do desenvolvimento da nação, grantindo ao povo as benesses de seu rico território. (...) a floresta amazônica possui um valor econômico, que mesmo dificultado pelo alcance, o fogo do desenvolvimento poderá vencer a excessiva exuberância da floresta (REIS, 1943, p.76).

Nos livros didáticos de geografia a ação de “inventar uma nação brasileira” parecia requerer estrutura-la, modernizá-la, equipá-la com técnicas e tecnologias

que dialogavam com a natureza exuberante desenhada em suas páginas. Assim, o café, o fumo, a borracha eram postos nos gráficos, tabelas com dados que revelavam o ar “moderno” de uma natureza que não poderia servir de “empecilho ao desenvolvimento da nação”

FIGURA 35 : Fotos retiradas do livro Geografia Humana, Josué de Castro, 1939.Acervo pessoal.acervo pessoal

Assim, nacionalizar e modernizar foram premissas paralelas e complementares do governo getulista. Ambos os termos foram colocados em igual papel de protagonismo, tanto na elaboração como na execução das políticas estatais dos anos em que Vargas esteve no poder. A identidade nacional brasileira encontraria fundamento, assim, na riqueza do seu país, no corpo de sua pátria, o território propriamente dito (MAGNOLI, 1997).

FIGURA 36: Livro Geografia do Brasil, 1942, Delgado de Carvalho. Acervo pessoal.

Mas outros discursos tomaram como aporte a natureza, tais a integração do território brasileiro, principalmente após a crítica do abandono das populações isoladas, abandonadas, à margem do território nacional. Nos livros didáticos os “progressos da nação” surgiram como forma necessária para interligar o país. Sobre este assunto trataremos no tópico a seguir.

4.3- - OS PLANOS DA NAÇÃO – “criar braços para integrar a nação”.

Durante a história de formação territorial do Brasil, sempre esteve marcada pela necessidade de ocupação do vasto território. As grandes distâncias, as dificuldades de comunicação, bem como de locomoção dificultaram a centralidade de poder no Brasil ao longo da história. Assim era preciso, dentre tantas demandas, que a integração não ocorresse apenas a nível político, ou seja, um alinhamento entre as elites locais, ainda no Império, ou futuras unidades administrativas: os estados com a República, mas a integração feita a partir de um aparelhamento do território, com diferentes artefatos técnicos que possibilitassem além da comunicação, os transportes.

Mas os dilemas desta necessidade, ainda hoje se fazem presentes no território brasileiro, como destaca Sousa Neto (2012, p.23) basta atentarmos a concentração populacional ao longo do litoral do país, as desigualdades na rede de transportes, sejam estas rodovias, ferrovias ou aeroportos, além da manutenção de vastos fundos territoriais a espera de valorização.

Ainda no Império estas questões foram assuntos primordiais na agenda das elites locais. A preocupação com a integração do território nacional, não era alimentada apenas pelo medo recorrente da fragmentação, mas pelo controle por parte das elites políticas, porém “não raro houvesse por parte das elites o desejo de integrar todo o território, faltava-lhes em efetivo os meios que iam desde o seu esquadrinhamento cartográfico às condições materiais para executar políticas com esse fito” (MORAES apud SOUSA NETO Op.cit. p.24).

Nos livros didáticos de Geografia do final do século XIX e início do século XX, a discussão em torno da integração do país se fez bastante presente. Os discursos presentes nos livros são unânimes ao trazer a necessidade de interligar o imenso território brasileiro. Justamente em torno da integração os discursos convergiam, sendo os meios de transportes e comunicação considerados como sinônimos de modernização do território brasileiro, “planos dedicados ao crescimento e desenvolvimento da terra pátria” (MELLO, 1908, p.13).

Sobre os “planos para a nação” presentes nos livros didáticos encontramos um relato feito pelo pseudônimo de “o autor” no *Compêndio Elementar de Geographia Geral e especial do Brasil*, de 1869:

Agricultura- o solo do Brasil, eminentemente agrícola, é capaz de abastecer o mundo inteiro; **assim tivesse braços suficientes** e não fosse a indústria confinada quase exclusivamente a escravos (? 1869, p.460 grifo nosso).

A alusão aos braços deixa clara a necessidade de vias de escoamento, porém cabe lembrar que em 1869, faltava pouco para que tivesse fim o conflito contra o Paraguai, momento este que suscitou a necessidade não apenas de conhecimento sobre o território, mas sua integração, daí uma das necessidades de construção de um plano viário.

Pouco mais de quarenta anos, no início do capítulo do livro Chorographia do Brasil, do professor de História e Corografia Feliciano Bittencourt, encontramos um capítulo inteiro dedicado a discussão em torno do aparelhamento do território brasileiro, com o título: *Vias de comunicação- viação férrea- navegação marítima e fluvial- Correios e telégrafos*. Capítulo que inicia com a seguinte colocação:

“O problema da viação que se liga intimamente ao povoamento do solo é dos mais palpitantes para o futuro do Brasil, que vasto como é, **necessita de braços que o transformem seus imensos sertões em regiões habitadas e prosperas** (BITTENCOURT, 1911, p.88 grifo nosso).

A permanência da alusão à figura dos “braços” ditos como necessários para interligar o país, encontra sua justificativa na permanência da necessidade da construção de meios de escoamento da produção, principalmente cafeeira. Mas agora levanta a figura dos sertões, área marcada por forte representação da miséria, do coronelismo, do clima rigoroso, a pobreza, violência e tantos outros atributos. Porém o mesmo sertão tratado a partir dessas apreensões surgirá como o lugar “genuinamente” nacional, longe de toda influência estrangeira. Uma ambivalência que já anunciava os contrastes que identificariam fortemente o país. Porém o discurso, em torno deste recorte regional neste período, reforçará a necessidade de interiorização do país.

Assim, nos livros didáticos que datam do final do século XIX até meados do século XX, os discursos em torno dos avanços do país, em termos de transportes e comunicação, passam a ter capítulos inteiros dedicados a esta

temática¹²⁹, principalmente nos livros didáticos que precederam a república. Nessas obras o sistema de interligação no interior do país passa a ser tratado como garantia para alcançar a tão almejada “civilização”. No que se refere a “civilização” o relato de Feliciano Bittencourt materializa claramente:

No dia em que tivermos uma rede de estradas de ferro estendendo-se de norte a sul e de leste a oeste, quando a locomotiva silvar por esses recônditos sertões que existem por ahi inexplorados, então se poderá afirmar, com inteira verdade, que nosso paiz é um colosso, que um dia “será o centro da civilização do globo” (BITTENCOURT, Op.cit, 1911, p.90).

Nesta obra Feliciano realiza um minucioso relato do itinerário de algumas linhas férreas. O capítulo dedicado a esta discussão, ainda dispõem de gráficos e imagens, como o gráfico da evolução do sistema ferroviário no Brasil, juntamente com a foto da linha férrea de Mogiana¹³⁰,

¹²⁹ Além do exemplo do livro de corografia, de Feliciano Bittencourt, outros livros passaram a dedicar capítulos inteiros a discussão em torno dos sistemas de transportes e comunicação. Um exemplo foi o livro de Affonso Guerreiro, *Noções de Geografia do Rio grande do Sul, Brazil e Globo Terrestre* de 1911, sua primeira edição, trata brevemente da estrada de ferro, mencionando apenas as estações do trem. Na segunda parte do livro, apresenta a carta do Rio Grande do Sul com a divisão das cidades. Ao tratar os estados o autor cita as linhas férreas de cada uma das unidades estaduais, com relatos breves. Porém na edição de 1935, o autor dedica aos transportes e os meios de comunicação um capítulo inteiro, dividido entre: Portos; navegação marítima; Navegação fluvial; Estradas de ferro; Estradas de rodagem; Viação aérea; Telégrafos; Telefones; e Correios. Este trecho de seis páginas possui duas fotografias de pontes (CARVALHO 2012, p.135).

¹³⁰ Esta linha férrea teve seu primeiro inaugurado em 03 de maio de 1875, ligando Campinas à Jaguariúna, na época Jaguary. Em 27 de agosto do mesmo ano a linha chegava à Mogi Mirim e em 15 de novembro era inaugurado o ramal entre Jaguariúna e Amparo. O último trecho foi inaugurado em 1921, quando os trilhos da CM chegaram em Passos-MG.

FIGURA 36 : Estrada Férrea Mogiana- Ponte do Jaraguá

Fonte: Chorographia do Brasil- Feliciano Bittencourt, 1911- Acervo pessoal

FIGURA 37 : Desenvolvimento das linhas férreas do Brasil- 1865-1908

Fonte: Chorographia do Brasil- Feliciano Bittencourt, 1911- Acervo pessoal

A imagem, bem como a foto da linha férrea de Mogiana e a ponte do Jaraguá são emblemáticas nos discursos que associavam modernidade, “civilização”, aos artefatos técnicos do território brasileiro, marcado neste momento pelo empoderamento da elite ligada aos louros da cafeicultura.

Na realidade, as primeiras investidas na construção de vias ferroviárias datam de 1835, com a Lei Feijó que reprimia o tráfico negreiro no país, uma das estratégias utilizadas pelo avanço capitalista inglês, principalmente em países

como o Brasil. A Lei Feijó na prática nunca existiu, fato que a levou a ser conhecida por “lei para inglês ver”. Segundo Matos (2004, p.61) essa lei estipulava determinadas vantagens, tais como: “privilégios de 40 anos, isenção de direitos de importação para todas as máquinas durante os cinco primeiros anos, cessão gratuita dos terrenos necessários à estrada, se pertencessem ao Governo, e o direito de desapropriação no caso de pertencerem a particulares”.

Esta concessão se daria por um período de oitenta anos, ao final o patrimônio passaria às mãos do governo. Porém não obteve êxito. Matos (Op. Cit. p.62) destaca que “o único fruto que nos legou foi este, de ter evidenciado que, para a obtenção de capitais, se faziam necessários favores mais amplos, entre os quais avultava a concessão de garantia de juros”. Mas o desenvolvimento das ferrovias foi possível em 1852, com uma série de medidas adotadas no Império, especificamente com a estipulação dos lucros dados aos que arriscassem seu capital em tal investimento.

Sem surpresas, os investidores que se colocaram dispostos a empregar seu capital nesta empreitada eram justamente os grupos ligados diretamente à economia cafeeira. Um investimento “seguro”, visto que atraiu vultuosos capitais provenientes da economia cafeeira. Em 1870 foram criadas as empresas ferroviárias com capital nacional, como exemplo a Paul Railway, a Paulista e a Mogiana, estas responsáveis pela ligação entre o porto de Santos e o interior. Assim, o oneroso sistema de mulas foi substituído pelas estradas de ferro por onde os vultuosos capitais circulavam. Capitais que alimentariam a tão aclamada indústria paulista, e no bojo desta, o crescimento vertiginoso da cidade de São Paulo. Outro elemento fundamental no projeto de nação, diz respeito à comunicação. Eram os correios e o telegrafo, Joaquim Manoel de Lacerda em seu livro: (1895), encontramos o tópico: “*Outras vias de comunicação*”, onde relata:

Outras vias de comunicação: O Brasil é dotado de muito grandes rios navegáveis, e de um vastíssimo littoral com bom número de protos. Entre as suas estradas de rodagem que ainda são insuficientes, distinguem-se as magníficas estradas da serra da Estrella na prov. Do Rio e da companhia União e Industria em minas Gerais. O Brasil possui poucos canaes dos quais o principal é o de Machaé a Campos. – **o telegrapho electro** liga já todo litoral do Império à Europa, aos estados Unidos e às republicas do Uruguay, Argentina, do Paraguay e do Chile. Além dessa imensa linha e das que pertencem às diferentes companhias de estradas de ferro, existem as linhas telegraphicas

do Estado que tem extensão de quase 6.000 kilometros com 9.000 km de fios: elas se estendendo do Rio de Janeiro para o Norte até recife, passando pelas capitães das províncias e para o sul até Jaguarão com um ramal de Porto alegre a Uruguayana. (LACERDA, 1895, p.338 grifo nosso)

A partir da mesma perspectiva, Henrique Martins, no livro *Geographia Elementar*, 1911 também coloca a importância do telegrafo:

É notável o incremento que tem tido a telegraphia no Brasil, introduzida em 1853, conta já com uma extensão superior a 27.000 km uma extensão superior a 51.000 km. Todas as prinicpaes povoações do littoral acham-se ligadas pelo fio electro(...) Está assim o país ligado a todas as partes do mundo onde chega o telegrapho.(MARTINS, 1911, p.54)

Retomando o livro *Chorographia do Brasil* (1911), de Feliciano Bittencourt, encontramos o relato sobre a necessidade de acelerar a comunicação, destacando os avanços já alcançados:

Telegraphos- a introdução do telegrapho electro no Brasil data de 1852. Foi o ilustre estadista Queiroz Coutinho Mattoso Camara, então ministro da justiça que promoveu o progresso. (...) Assim como o comercio nacional e internacional se desenvolve, pela prática utilização das riquezas do nosso solo, ainda bem longe de estar completamente explorado, assim como os correios e os telegraphos veem o movimento crescer como corollario immediato dos nossos progressos em todos os ramos da actividade humana.

As enormes distâncias que temos de vencer para estabelecer communicações entre todos os estados, as despesas consideráveis exigem a installação de serviços de transportes postaes, e linhas telegraphicas, têm sido um obstáculo sério para maior desenvolvimento d'esses serviços que ainda hoje em dia não arrecadam uma receita que cubra as despesas (BITTENCOURT, 1911, p. 120)

Os relatos acima demonstram a ligação que se estabelecia, a partir da crença de que a melhoria das vias de comunicação e transportes conduziria ao tão desejado “progresso”. Fruto dos avanços presentes desde as revoluções do século XVIII, além do avanço da técnica ligando os espaços, com suas ferrovias, a eletricidade iluminando as cidades, o conhecimento “científico”, com suas

teorias positivistas, buscando imprimir o ar de “civilidade” frente aos povos recentemente dominados. No Brasil, os filhos da elite agrária retornavam com seus diplomas, ávidos por transpor o conhecimento adquiridos, na busca de colocar a recente nação no patamar dos “civilizados”.

Como bem destaca Duarte (2011, p.125), através dos discursos de civilização e integração do Brasil, as obras em torno dos telégrafos foram defendidas e executadas, visto que trariam contribuições que possibilitariam o avanço, bem como o reconhecimento e o povoamento das terras ainda por descobrir, as “incógnitas do noroeste brasileiro”.¹³¹ Porém, todo “progresso” ocorria sem que fosse destacado ou mesmo lembrado, os “diferentes níveis de violência, mediante o trabalho compulsório daqueles que foram degredados da capital federal e encaminhados ao sertão pelo vapor Satélite ou do processo de “pacificação” dos povos indígenas, liderado pelo Marechal Rondon” (DUARTE, Op. Cit. p.126).

Assim, em um país caracterizado por uma imensa extensão de terras, a descoberta se dava pelo conhecer, explorar, propor seus planos para a nação. Fosse o telegrafo, os correios, as ferrovias, a materialização do tão almejado progresso. Os autores em seus livros didáticos eram enfáticos em dizer: “o litoral já está todo ligado”, ou “o país está ligado ao todo mundo” afinal, era preciso deixar claro o legado que estava sendo construído para os herdeiros, que ocupavam os bancos escolares.

¹³¹ DUARTE, Rildo Borges. Incógnitas Geográficas: Francisco Bhering e as questões territoriais brasileiras no início do século XX. Dissertação de Mestrado-Programa de Geografia Humana, Universidade de São Paulo, 2011.

FIGURA 38: Desenvolvimento da Navegação.Fonte: Chorographia do Brasil- Feliciano Bittencourt, 1911- Acervo pessoal

FIGURA 39:Radiotelegraphia Fonte: Chorographia do Brasil- Feliciano Bittencourt, 1911- Acervo pessoal

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consciente dos limites desta pesquisa, considero seu desfecho condição para que algo novo seja iniciado, com a abertura para reflexão decorrente de novos questionamentos, por conseguinte, inúmeras outras respostas. Diferentes investigações conduzirão a novos caminhos, impulsionando estudos que busquem problematizar as estruturas postas, as verdades aparentemente irrefutáveis que permeiam o universo escolar.

Entretanto, sinto-me na obrigação aqui de pontuar, frente ao momento histórico vivenciado no desfecho deste trabalho, na conjuntura que se desenha hoje no Brasil, a linha tênue com que os discursos em torno da nação, assumem uma das formas mais perversas que acompanha o nacionalismo: o facismo. Além dos discursos que versam sobre o liberalismo, o racismo, enunciados sobre a aurea de uma forte “democracia” que confere ao cidadão uma pretensa liberdade individual que deve ser mantida a todo e qualquer custo, por força ou imposição.

Frente ao medo de revisitar momentos ditatoriais da história do país, mas na necessidade de retomar na memória acontecimentos que devem ser lembrados para que não voltem a acontecer, nos cabe retomar o discurso “Brasil ame ou deixe-o.” assumido no período ditatorial, onde quem não “amasse a pátria da forma como era imposto deveria deixar o país” chegando ao extremo de extraditar, quando não, exterminar os que ousaram se posicionar contra.

Hoje, na ressurgência de discursos similares que clamam “o Brasil acima de tudo, e Deus, (com religião e gênero determinados) acima de todos” questiono esta ordem que parece priorizar uma universalidade de comportamentos sociais cotidianos que se submetem a partir de uma ordem exigida a todos os relacionamentos. Diante destas apreensões, questiono qual será o papel da escola, bem como dos materiais didáticos que nela circulam, na divulgação de discursos que dividem, cerceiam e definem quem é ou não brasileiro? Qual o

papel desta instituição, sua materialidade frente ao poder que estabelece esta distinção?

O fato é que o Brasil presente nos livros didáticos não pode ser apresentado como um “já dado”, desprovido de uma historicidade. É preciso lançar luz constante sobre determinados fatos históricos, convidar a nós mesmos e aos outros a pensar, a acordar nossa consciência, ultrapassando a materialidade do que nos é dado a ler, não nos deixar submergir nas falácias tantas vezes já ditas, que formam o repertório do conhecimento sobre o país na escola. Se a Geografia foi usada como base para construção de um nacionalismo, ela também possuía a capacidade de desvelar os meandros desta existência. A Geografia como a que possibilita “compreender o mundo para transformá-lo, a de pensar o espaço para que nele se possa lutar de forma mais eficaz. (LACOSTE, 1993, p.13).

Afinal, o Brasil, tal como concebemos hoje não existiu desde sempre ou permanecerá do mesmo modo. Existe uma história anterior, onde muito do que ocorreu ainda está presente entre nós. Seja na construção de uma representação homogênea que silencia as diferenças, nos estereótipos, nas construções simbólicas, nas práticas políticas. Enfim, desta história anterior a sua constituição/consolidação de uma identidade nacional ainda emergem questões que possuem em seu passado remoto a razão de sua existência.

Assim, ao buscar descrever esta história corremos o risco de contrariá-la. Risco este, ao tentar articular um encadeamento lógico que estipule uma ordem para seu surgimento, limitando a uma relação simples e direta apenas sob a ótica da quantidade de anos, décadas ou séculos. Quando, ao contrário, todos os fatos e eventos que possibilitaram sua emergência se atravessam e se transformam em relações imanentes: afetam e são afetados ao mesmo tempo como transformam e são transformados. Isto ocorre não de forma instantânea, mas lenta e gradual. Compreender esta temporalidade a partir de materiais complexos como os livros didáticos, nos proporcionou um olhar reflexivo sobre o diálogo estabelecido entre um conteúdo escolar e a realidade social posta em um determinado período histórico.

Referências Bibliográficas:

ABUD, Kátia. O sangue intímato e as nobilíssimas tradições: a construção de um símbolo paulista: o Bandeirante. Tese (Doutorado em História). USP, 1985.

ADDUCI, C. C. A “Pátria Paulista”: o separatismo como resposta à crise final do império brasileiro. São Paulo: Arquivo do Estado, Imprensa Oficial, 2000.

_____. Uma nação paulista: nacionalismo e regionalismo em São Paulo (1916-1929). Tese (Doutorado em Ciências Sociais) PUC. São Paulo, 2002.

ADAMEC, Martin. A formação da identidade nacional brasileira: um projeto ressentido. Brasília: UnB/IPOL, 2014. Tese de Doutorado.

ALBUQUERQUE, M. Adailza M. de. Currículos de Geografia: da abertura política aos PCN's. In. Mercator - Revista de Geografia da UFC, ano 04, número 07. Fortaleza: 2005.

_____. O livro didático local de Geografia em Pernambuco no século XIX: uma relação entre a legislação e a elaboração. In: Simpósio Internacional Livro Didático: Educação e História, 2007, São Paulo. Anais do Simpósio Internacional Livro didático: Educação e História. São Paulo: Edusp, 2007 b. V. 1. CD-ROM.

_____. Livros didáticos e currículos de Geografia - pesquisas e usos: uma história a ser contada. In. X Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia. Anais do X Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia. Porto alegre: UFRGS/AGB, 2009. V.1. CDRom.

_____. Livros didáticos de geografia: o acervo dos Institutos Histórico e Geográfico do nordeste brasileiro (1860 - 1940), Anais do Encontro de geógrafos da América Latina- EGAL, 2017 (01-30).

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. A Invenção do Nordeste e outras artes. 1. ed. São Paulo/Recife: Cortez/Massangana, 2002.

_____. Cabra da peste! In: Nossa História. Rio de Janeiro, Ano 2, nº 17, março 2005.

_____. Nordeste uma invenção do falo- uma história do gênero masculino (Nordeste – 1920/ 1940) 2003, Editora Catavento, 2003.

_____. Nos destinos da fronteira história espaços e identidade regional, Recife, Editora bagaço, 2008.

_____. Falas de Astúcia e de Angústia: a seca no imaginário nordestino (1877-1922) Dissertação de mestrado - UNICAMP – Campinas. SP, 1988.

AHMAD, Aijaz. Linhagens do Presente. Ensaios. 1ª Ed. Tradução Sandra Guardini Vasconcelos. São Paulo: Boitempo, 2002. 287p.

ALENCAR, José de- O guarani. Edições Populares, 1985.

ALMEIDA, Isnaia Firminia de Souza. Lampião: e a medicina do cangaço, CAOS - Revista Eletrônica de Ciências Sociais, Número 11/ Out. 2006.

ALMEIDA E SÁ, Compendio de geographia da província do Paraná: adaptado ao ensino da mocidade brasileira e acompanhado de cento e trinta notas instructivas. E. & H. Laemmert, 1870.

AMBROSE, Stephen E. "Nationalism, rise of", In: BEAR, I.C.B; FOOT, M. R. D. (org). The Oxford Companion to World War II. New York: Oxford University Press, 1995, p. 774.

ANGELO, M. D. L. Livros Didáticos de Geografia e seus autores: uma análise contextualizada das décadas de 1870 a 1910, no Brasil. Dissertação (mestrado em Geografia) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

SMITH, Anthony D. Nationalism and modernism: a critical survey of recent theories of nations and nationalism. Londres: Routledge, 1998.

APPLE, Michel Ideologia e Currículo, São Paulo: Brasiliense, 1982

_____. Educação e Poder, Porto Alegre: Artes Médicas. 1989

_____. Currículo e Poder, Revista Educação e Realidade (Porto Alegre), nº 142, jul/dez.1989.

_____. Cultura e comércio do livro didático. In: Trabalho docente e Textos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ANDREOTTI, Azilde Lina- A administração escolar na era Vargas e no nacional desenvolvimentismo (1930 - 1964) - Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p.102–123, ago. 2006.

ANDRADE, Manuel Correia de. A terra e o homem no Nordeste. São Paulo, Ed. Brasiliense, 6ª ed. 2002.

ANSELMO, Rita de Cassia M. de Sousa. Silvio, Bray - Geografia e geopolítica na formação nacional brasileira: Everardo Adolpho Backheuser. In: GERARDI, L.H.; MENDES, I.A. Do natural do social e de suas interações: visões geográficas. Rio Claro: Programa de Pós-Graduação em Geografia – UNESP/ AGETEO, 2002. p.109-119.

ARAÚJO, Tânia Bacelar. Ensaio sobre o desenvolvimento Brasileiro: heranças e urgências – Rio de Janeiro: Revan :Fase, 2000.

ALTERI, Júlio- Uma análise da obra de Roger Chartier sobre a História da Leitura- Anais do XV Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste, Vitória, ES, maio de 2010.

BATISTA, A. A. G, GALVÃO, A. M.O, KLINKE K. Livros escolares de leitura: uma morfologia (1866-1956). Revista Brasileira de Educação, Maio/Jun/Jul/Ago. Nº 20, 2002.

_____. A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD). In: Rojo, R. & Batista, A. (Orgs.) Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

_____. "Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos". In: Márcia Abreu (org.) *Leitura, história e história da leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras 1999.

BARROS, Maria Cristina Lanza de. *A História da disciplina geografia nas décadas de 1930 e 1940: expressão da fisionomia do estado*. Dissertação apresentada no departamento de educação. UFMT, 2000.

BARROS, Michelle Rose M. B. *Germes de grandeza: Antônio Ladislau Monteiro Baena e a descrição de uma província do Norte durante a formação do Império Brasileiro. (1823-1850)*. Dissertação de Mestrado. História Social da Amazônia. Universidade Federal do Pará-UFPA. 2006.

BARROS, Maria Cristina Lanza de: "A história da disciplina geografia nas décadas de 1930 e 1940: expressão da fisionomia do estado". Dissertação -Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2000.

BECKER, Bertha K.- *Brasil - Tordesilhas*, ano 2000. Revista Território. Rio de Janeiro. ano IV, n° 7. p. 7-23, jul./dez- 1999.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910)*. Revista da Faculdade de Educação da USP. Educação & Pesquisa. Set/dez 2002.

_____. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. Tese (Doutorado em História)- USP, São Paulo, 1993.

_____. *Livros didáticos entre textos e imagens*. In: *O saber histórico em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. "Em foco: História, produção e memória do livro didático". In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n.3, set./dez. 2004.

_____. *Livros Escolares de leitura uma morfologia (1886-1956)* Revista Brasileira de Educação-Maio/Jun/Julho/Agosto, N. 20, 2002.

_____. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Pátria, Civilização e trabalho*. São Paulo. Loyola, 1990.

BLACK, Jeremy. *Mapas e História: construindo Imagens do passado*. EDUSC, 2005.

BLOCH, Marc. *Introdução à história*. Lisboa: Publicações Europa-América, 1963.

_____. *Apologia da história ou O ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOURDIEU, Pierre, *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983, 208 p

_____. *Coisas ditas*. Tradução: Cássia R da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 1990. 234 p.

_____. O poder simbólico. Trad. de Fernando Tomaz. São Paulo: Bertrand Brasil, 2001.

_____. O senso prático, Rio de Janeiro, Editora Vozes, 2004

_____. Razões Práticas – sobre a teoria da ação São Paulo, Papirus editora, 1996.

_____. A economia das trocas Lingüísticas, São Paulo, EDUSP, 2008.

BLOCH, Marc. Introdução à história. Lisboa: Publicações Europa-América, 1963.

BARRETO, Luís Filipe. Descobrimentos e Renascimento – formas de ser e pensar nos séculos XV e XVI. 2ª ed.. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1983. Temas Portugueses.

BELMIRO, Célia Abicalil. Uma educação estética nos livros didáticos de Português. IN ROJO, Roxane e BATISTA, Antônio Augusto Gomes (organizadores). Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita. Mercado Letras: São Paulo, 2010.

BENCOSTTA, Marcus Levy (Org.). Culturas escolares, saberes e práticas educativas- itinerários históricos. Cortez Editora, São Paulo. 2007

BRINGHURST, Robert. Elementos do estilo tipográfico. Tradução André Stolarski. 1ª impressão, São Paulo: Cosac Nify. 2006.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. Introdução à análise do discurso. 2ª ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2004.

BOURDIEU, Pierre (1980). O Capital Social – Notas Provisórias. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (org.). Escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 67.

BOMENY, Helena Maria Bousquet. Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo In: Repensando o Estado Novo. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1999.

BOTO, Carlota. Pombalismo e escola de estado na história da educação brasileira. In: SAVIANI, Dermeval (Org.). Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira. Vitória: EDUFES, 2010. p. 107- 152.

CARDOSO, Luciene Pereira Carris. Os congressos brasileiros de geografia entre 1909 e 1944. Hist. cienc. saúde-Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 85-103, Mar. 2011

CALLARI, Cláudia Regina. Os Institutos Históricos: do Patronato de D. Pedro II à construção do Tiradentes. Rev. bras. Hist., São Paulo, v. 21, n. 40, p. 59-82, 2001

CAMARGO, Alexandre de Paiva Rio. A Revista Brasileira de Geografia e a organização do campo geográfico no Brasil (1939 – 1980), Revista Brasileira de História da Ciência Rio de Janeiro, v.2, n. 1, p. 23 -39. 2009

CAMARGO, L. O papel da ilustração nos livros para crianças. Jornal da Alfabetizadora. Rio de Janeiro, n. 8, 1999.

CAMPOS, Rui Ribeiro de - A influência da escola possibilista francesa no ensino de Geografia no Brasil, Anais do Encontro de Geógrafos da América Latina-EGAL,2015. Disponível em:
<http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal15/Ensenanzadelageografia/Investigacionydesarrolloeducativo/03.pdf>

CANO, Wilson. Raízes da concentração industrial em São Paulo. 2. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1981.

CARLOS, Erenildo João. Sob o signo da imagem: outras aprendizagens e competências. In: _____. (Org.). Educação e Visualidade: Reflexões, estudos e experiências pedagógicas com a imagem. João Pessoa: UFPB, 2008. p. 13-30.

CARVALHO, M.M. Chagas de. Educação e política nos anos 20: a desilusão com a República e o entusiasmo pela educação. In: Lorenzo, H.C. de; Costa, W.P. da. (orgs). A Década de 20 e as origens de um Brasil moderno. São Paulo: Ed. da UNESP, 1997. p.115-132. (Prismas)

_____. A caixa de utensílios e a biblioteca pedagógica e práticas de leitura. In VIDAL, Diana Gonçalves & HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. Brasil 500 anos: tópicos em história da educação. São Paulo: EDUSP, 2001.

CARVALHO, Ricardo E. Ismael de. A invenção do Nordeste na obra de Gilberto Freyre e de Celso Furtado Carvalho, 'Usos do Passado' — XII Encontro Regional de História ANPUH-RJ 2004.

CARVALHO, José Murilo de. A construção da ordem: a elite política imperial. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

_____. Teatro de sombras: a política imperial. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

_____. Pontos e bordados: escritos de história e política. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

CASTANHA, A. P. O Ato Adicional de 1834 e a instrução elementar no Império: descentralização ou centralização? Tese (doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, 2007.

CASTANHA, A. P. "Iniciativas estatais de formação docente no século XIX: a modalidade dos alunos-mestres e das conferencias pedagógicas". In: Seminário Nacional de Educação, I., 2008. Anais. Francisco Beltrão – PR: Unioeste, 2008.

CASTANHA, A. P. "Escolas normais no século XIX: um estudo comparativo". In: Revista HISTEDBR On-line, n.32, dez, 2008 p. 17-36. Disponível: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/>

CASTANHA, A. P., & BITTAR, M. (2009). Os professores e seu papel na sociedade imperial. Revista HISTEDBR On-line(34), 37-61.

CASTRO, Pérola Maria G. e MINAS DO SUL: Visão corográfica e política regional no século XIX. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal de Ouro Preto, 2012.

CASTRO-FARIA, Luiz. Antropologia – escritos exumados, 2: dimensões do conhecimento antropológico. Niterói: Ed. UFF. 1999

CASTRO, I.E. O Mito da Necessidade- discurso e pratica do regionalismo nordestino São Paulo, Ed. Bertrand, 1992.

CASTRO, Iná Elias de. Solidariedade territorial e representação; novas questões para o pacto federativo nacional. Rio de Janeiro. Território. LAGET/UFRJ. 1997.

_____. Do imaginário tropical à política: a resposta da geografia brasileira à história da maldição. Scripta Nova: Revista electrónica de geografía y ciencias sociales. Universidad de Barcelona. Vol. X, núm. 218 (11), 1 de agosto de 2006.

COSTA, Patrícia Coelho. Apresentar o Brasil aos brasileiros, aproximar os brasileiros de sua pátria: a materialidade na geografia escolar de Delgado de Carvalho. Revista Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 24, n. 48, p. 265-283. Dezembro/ 2011.

CATANI, Afrânio Mendes. A Sociologia de Pierre Bourdieu (ou como um autor se torna indispensável ao nosso regime de leituras). Educação e Sociedade, ano XXIII, nº 78, Abril/2002;

CAVALCANTI, José Pompeu de A Chorographia do Ceará. Rio de Janeiro : Imprensa Nacional, 1888.

CERRI, Luís Fernando. A ideologia da paulistanidade e a escola. Revista Brasileira de História. São Paulo: v. 18, n. 36, 1998.

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano; a arte de fazer. 3ª ed. Petrópolis:Vozes.1998.

_____. A escrita da História, 2ª edição, Forense Universitária, 2002.

CHARTIER, Anne Marie. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 26, n.1, jan./jun. 2000.

CHARTIER, Roger. A história cultural: entre práticas e representações. Tradução Maria Manuela Galhardo. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

_____. A aventura do livro: do leitor ao navegador. Tradução Reginaldo de Moraes. São Paulo: Unesp, 1999.

_____. A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Tradução Mary del Priore. Brasília: UnB, 1994.

CHARTIER, R.; e CAVALLO, G. (Org.) História da leitura no mundo ocidental 1. São Paulo: Ática, 1998. (Coleção Múltiplas Escritas).

CHARTIER, R.; CAVALLO, G. (Org.) História da leitura no mundo ocidental 2. São Paulo: Ática, 1999. (Coleção Múltiplas Escritas)

CHOPPIN, Alain. História dos Livros e das edições didáticas: sobre o estudo da arte. Revista da Faculdade de Educação da USP. Educação & Pesquisa. Set/dez 2004.

CHAUÍ, Marilena. O que é ideologia. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

_____. Convite à filosofia. São Paulo: Ática, 1999.

_____. Filosofia. São Paulo: Ática, 2000.

_____. Reforma do Ensino Superior e autonomia universitária. Revista Serviço Social & Sociedade, São Paulo: Cortez, n. 61, p. 118-126, 1999.

_____. Brasil: mito fundador e sociedade autoritária. São Paulo, Fundação Perseu Abramo. 2001

COELHO, Maricilde Oliveira. A escola primária no Estado do Pará.(1920-1940).Tese de doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. 2008.

COLESANTI, Marlene Teresinha de Muno. O ensino de geografia através do livro didático no período de 1890 a 1971. 1984. 213 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1984.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e política cultural. In: _____. (org.) O currículo nos limiares do contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

CORREIA, Rosa L. T. O livro escolar como fonte de pesquisa em história da educação. Cadernos Cedes, São Paulo, ano XIX, nº 52, p. 11-24, nov, 2000.

COSTA, Sérgio. A mestiçagem e seus contrários - etnicidade e nacionalidade no Brasil contemporâneo. Tempo Social; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 13(1): 143-158, maio de 2001.

CORREA, Roberto Lobato. Bertrand Brasil, 8ª edição, Rio de Janeiro, 2006.

CORREA, R. L. T. O livro escolar como fonte de pesquisa em história da educação. In: Cultura escolar: história, práticas e representações. Campinas: Unicamp, Caderno Cedes 52, 2000.

COSTA, Everaldo Batista da y Júlio César SUZUKI. A *ideologia espacial* constitutiva do Estado nacional brasileiro. Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. [En línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1 de noviembre de 2012, vol. XVI, nº 418 (6). <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-418/sn-418-6.htm>>. [ISSN: 1138-9788].

COUTINHO, Eduardo. Discurso literário e construção da identidade brasileira. Léguas & meia: Revista de literatura e diversidade cultural. Feira de Santana: UEFS, nº1, 2002, p. 54-63.

COUTINHO, Afrânio. Introdução à literatura brasileira. 18. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

CUNHA, Euclides da. Os Sertões. Edição crítica de Walnice Nogueira Galvão. São Paulo: Brasiliense, 2002.

CRAVEIRO, Newton. João Pergunta (ou Brasil Sêcco), Tipografia Progresso, Ceará, 1926.

DAMASCENO, Alberto, Moralidade, vocação, prudência e desvelo: a difícil arte de ser professor primário no Pará imperial (1838-1851). Acta Scientiarum. Education [en linea] 2017, 39 (Octubre-Diciembre) consulta: 2 de fevereiro de 2018. Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=303352894003>>

DAVIS, Mike. Holocaustos coloniais. Clima, fome e imperialismo na formação do terceiro mundo. Rio de Janeiro: Record, 2002

DAOU, Ana Maria. Tipos e Aspectos do Brasil: imagens e imagem do Brasil por meio da iconografia de Percy Lau. In: CORREA, Roberto Lobato & Rosendahl, Zeny (org). Paisagem, imaginário e espaço. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

DORATTIOTO, Francisco F. Monteoliva. O Conflito com o Paraguai: A Grande Guerra do Brasil. (Série Princípios). São Paulo: Ática, 1996.

DUTRA, Eliana Regina de Freitas. O ardil totalitário. Imaginário político no Brasil nos anos 30. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1997

ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa: espaço-escola e currículo. In: VIÑAO FRAGO, Antônio; ESCOLANO, Agustín. Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 19-57.

ESCOLAR, M. Crítica do discurso geográfico. São Paulo: Hucitec, 1993.

ESPÍNDOLA, Thomaz do Bom-Fim. Geographia Alagoana ou Descrição ... Maceió: Typographia do Liberal, 1871.

EVANGELISTA, Hélio de Araújo. Congressos Brasileiros de Geografia. In: Revista geopaisagem (on line). Ano 2, n.3, jan./jun., 2003. 36p.

FACÓ Rui. Cangaceiros e fanáticos: gênese e lutas. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

FARGE, Arlette. O sabor do arquivo. São Paulo: Edusp, 2009.

FIGUEIREDO, Eurídice, and Jovita Maria Gerheim NORONHA. "Identidade nacional e identidade cultural." Conceitos de literatura e cultura. Juiz de Fora: UFJF (2005): 189-206.

FERRO, Marc. A história vigiada. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

FERRAZ, C. B. O. O discurso geográfico: a obra de Delgado de Carvalho no contexto da geografia brasileira - 1913 a 1942. São Paulo, 1994, Dissertação de Mestrado defendida no Departamento de Geografia- FFLCH/USP.

FREITAS, A. G. B. de. Monteiro, R. M. O discurso pedagógico e a construção da identidade nacional: por entre as páginas de Através do Brasil. In: SIMPÓSIO NACIONAL "DISCURSO, IDENTIDADE E SOCIEDADE", 2001. Anais... Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade Católica, 2001, p.2

FREYRE, Gilberto. "Manifesto Regionalista". In: Quintas, Fátima (org.), Manifesto Regionalista. (7ª ed.) Recife, Editora Massangana, 1996.

_____. Nordeste. (7ª. ed). São Paulo, Global, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio, O enfoque da dialética materialista educacional, São Paulo Ed. Cortez, 1994.

FIGUEIREDO, Adma Hamam de (Org.). Formação Territorial in: Brasil: uma visão geográfica e ambiental no início do século XXI. Rio de Janeiro: IBGE, Coordenação de Geografia, 2016.

FIORIN, José Luiz. Identidades e diferenças na construção dos espaços e atores do novo mundo. In: BARROS, Diana Luz Pessoa. (Org.). Os discursos do descobrimento. São Paulo: FAPESP, 2000. p. 27-49.

FONSECA, T. N. L. e VEIGA, C. G. (orgs). História e Historiografia da Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica 2004.

FONSECA, Selva Guimarães. Didática e prática de ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FRÉMONT, Armand. A Região: espaço vivido. Lisboa: Almedina, 1980.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais Revista Teoria e Educação (Porto Alegre) Nº 5, 1992.

_____. Escola e cultura- as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FROES, Sylvio O Nordeste Brasileiro, Tese defendida para a cadeira de Geologia do colégio Pedro II, 1929.

FORTE, Paulo. Conceito de nação segundo Alfredo Ellis Junior: Revista eletrônica dos alunos da Escola de Sociologia e Política de São Paulo, São Paulo, ano 4, v. 2, n. 8, 2016, p. 72-84.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a Genealogia, a História. In: FOUCAULT Michel. Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000. (Coleção Ditos e Escritos, II). p. 260-281. 1971.

_____. A vida: a experiência e a ciência. In: FOUCAULT Michel. Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000. (Coleção Ditos e Escritos, II). p. 352-366. 1985.

_____. Microfísica do poder. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro (RJ): Graal, 1985.

_____. Vigiar e Punir. O nascimento das prisões. Petrópolis (RJ): Vozes. 1986.

_____. Arqueologia do Saber. 3ª edição. Tradução brasileira de Baeta Neves, Petrópolis (RJ): Vozes. 1987.

FURTADO, Celso. Formação econômica do Brasil. 27. ed. São Paulo: Nacional, 1998.

GARFIELD, Selth. As raízes de uma planta que hoje é o Brasil: os índios e o Estadonação na era Vargas. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, vol. 20, nº 39, p. 13-36.

GATTI, D. Estado, Currículo e Livro didático de História no Brasil. In: OLIVEIRA, M.M.D. & STAMATTO, M.I.S. (orgs) *O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisas e ensino*. Natal: Edufrn, 2007.

_____. *A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)*. Bauru: EDUSC; Uberlândia: EDUFU, 2004.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. *Construtores de Identidades: A pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira*. Iglu Editora. São Paulo, 2004.

_____. "Historiografia didática e pesquisa no ensino de história". In: X Encontro Regional de História. Anpuh-Rio de Janeiro. "História e Biografias". Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2002.

_____. "Traduções, apostilas e livros didáticos: ofícios e saberes na construção das disciplinas escolares". In: *Usos do Passado — XII Encontro Regional de História ANPUH-RJ*, 2006.

_____. VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. "Uma identidade social em formação: os professores secundários no século XIX brasileiro". In: III Congresso Brasileiro de História da Educação. "Educação Escolar em Perspectiva Histórica". Sociedade Brasileira de História da Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2004.

_____. *Os professores e seu ofício: ensinar, escrever, fazer história*. XXIII Simpósio Nacional da Associação de Professores de História. ANPUH, Londrina, 2005.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. "Homens de letras no magistério: Joaquim Manuel de Macedo e a construção de uma história escolar." *Revista de História* 164, 2011. 463-485.

GÉRARD, F.-M, ROEGIERS, X. (1993) - *Concevoir et évaluer des manuels scolaires*. Bruxelas. De Boeck-Wesmail (tradução Portuguesa de Júlia Ferreira e de Helena Peralta, Porto: 1998)

GREGOLIN, Maria do Rosário. *Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos e duelos*. São Carlos: Claraluz, 2004.

GRIGOLETTO, M. *Leitura e Funcionamento Discursivo do Livro Didático*. In: CORACINI, M. J.R.F. (org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1999, p. 67-77.

GUIMARÃES, Fábio Divisão Regional do Brasil. Revista Brasileira de Geografia, ano III, nº. 2, abril – junho de 1945.

GUIMARÃES, Manoel Luis L. S. Nação e Civilização nos Trópicos: O Instituto Histórico Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma história nacional. Rio de Janeiro: 5 – 24. 1988.

_____. “Reinventando a tradição: sobre Antiquariado e Escrita da História”, Humanas, Porto Alegre, v. 23, n. 1/2, p. 11-143, 2000.

GOFFMAN, E. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4ª ed. Rio de Janeiro. Editora Guanabara, 1988.

GIROUX, Henry. Pedagogia radical- subsídios. São Paulo: Cortez –Autores Associados, 1983 (Coleção Educação Contemporânea)

_____. Teoria Crítica e resistência em educação. Campinas: Papirus, Vozes 1986

_____. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional: In Silva, Tomaz T. (Org) Teoria Educacional crítica em tempos-modernos. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993

GODOI, Felipe Daniel do Lago. O passado e a construção do pensamento científico no Brasil dos oitocentos, 2008.

GOMES, Paulo César da Costa. O conceito de região e sua discussão. In: CASTRO, Iná Elias; CORREA, Roberto Lobato. Geografia: conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995, p. 49-76.

GOMES, Angela de Castro. A invenção do trabalhismo. Rio de Janeiro: Ed. Iuperj; São Paulo: Vértice, 1988.

GONTIJO, Rebeca. História, cultura, política e sociabilidade intelectual. IN: SOIHET, Rachel; BICALHO, Maria Fernanda B.; GÔUVEA, Fátima S. Culturas políticas: ensaios de história cultural, história política e ensino de história. Rio de Janeiro: Mauad, 2005. Parte III: cultura política e sociabilidade. p. 259-284.

GOODSON, I. F. & MARSH, C. J. “Disciplinas Escolares: Padrões de Mudança” in: GOODSON, I. F. A Construção Social do Currículo. Lisboa: EDUCA, 1997.

_____. “História de uma Disciplina Escolar: As Ciências” in: GOODSON, I. F. A Construção Social do Currículo. Lisboa: EDUCA, 1997c, pp. 53-78.

GUIMARÃES, Manoel Luis L. S. Nação e Civilização nos Trópicos: O Instituto Histórico Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma história nacional. Rio de Janeiro: 5 – 24. 1988.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro, DP&A, 1998.

HALLEWELL, Laurence. O livro no Brasil: sua história. Trad. Maria de Penha Villalobos e Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: T. A. Queiroz: Ed. da Universidade de São Paulo, 1985.

HOBSBAWM, Eric J. Nações e nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/Saraiva de Bolso, 2011.

_____, Eric; RANGER, Terrence. A invenção das tradições. 6ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

_____. Pessoas Extraordinárias: resistência, rebelião e jazz. S. Paulo, Paz e Terra, 1998: 143-167. Pós-história – revista de pós-graduação em história. C. 7: Homem e mulher: imagens da esquerda.

HORTA, José Silvério Baia. O hino, o sermão e a ordem do dia: regime autoritário e a educação no Brasil. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994.

HUNT, Lynn (org.). A nova História Cultural. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

INÁCIO, Marcilaine Soares. O processo de escolarização e o ensino de primeiras letras em Minas Gerais (1825-1852). Dissertação (mestrado) Faculdade de Educação da UFMG, 2003.

INÁCIO, Marcilaine S.; FARIA FILHO, Luciano M.; ROSA, Walquiria M.; SALES, Zeli Efigênia S. de. Escola, Política e Cultura: a instrução elementar nos anos iniciais do império brasileiro. Belo Horizonte: Argumentum/CNPQ, 2006.

IANNI, O. A Sociedade Global, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1992.

ISSLER, Bernardo. A Geografia e os Estudos Sociais. Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Presidente Prudente, 1973.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar Como Objeto Histórico. Tradução de Gizele de Souza. Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

_____. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). Disciplinas e Integração Curricular: história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

KHALED JR. Salah H. Horizontes Identitários: a construção da narrativa nacional brasileira pela historiografia do século XIX. Porto Alegre. EDIPUCRS, 2010.

KANASHIRO, Cintia Shukusawa Livro Didático de geografia: PNLD, materialidade e uso na sala de aula. Dissertação defendida no Departamento de Comunicação e Artes- USP- São Paulo-SP 2008.

KODAMA, Kaori. Os filhos das brenhas e o Império do Brasil: a etnografia do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil (1840-1860). Tese (doutorado). Rio de Janeiro: PUC, Departamento de História

Koch, I. V. (2000). A inter-ação pela linguagem. São Paulo: Contexto.

JANCSÓ, István e PIMENTA, João Paulo Garrido. “Peças de um mosaico (ou apontamentos para o estudo da emergência da identidade nacional brasileira)” In MOTA, Carlos Guilherme (Org). Viagem incompleta 1500-2000. A experiência brasileira. Formação: histórias. São Paulo: Ed. Senac; 2000.

JANKE, Leandro Macedo. Território, Nação e Soberania no Império do Brasil. XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH: 50 anos. Simpósio Temático 089: Intelectuais, nações e identidades nas Américas nos séculos XIX e XX. São Paulo, 17 a 22 de julho de 2011

JANCSÓ, István e PIMENTA, João Paulo G. Peças de um mosaico (ou apontamentos para o estudo da emergência da identidade nacional brasileira). In: MOTA, Carlos Guilherme (org). Viagem Incompleta. A experiência brasileira. (1500-2000). Formação: histórias. São Paulo: SENAC, 1999, p.173

LAJOLO, Marisa & ZILBERMANN, Regina. A formação da leitura no Brasil. São Paulo: Ática, 1999.

_____. Livro didático: um (quase) manual de usuário. Em Aberto, Brasília, 1996. Disponível em <<http://www.inep.inep.gov.br>> Acesso em 16/09/2011.

LATOUR, B. Jamais fomos modernos. Rio de Janeiro, Editora 34, 1994.

_____. Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. Como redividir a grande divisão. Mosaico – Revista de Ciências Sociais, 2(1), 1999.

_____. A Esperança de Pandora. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

LENCIONI, Sandra. Região e geografia. São Paulo: EDUSP, 1999.

LAZZARI, Alexandre. Entre a grande e a pequena pátria: literatos, identidade gaúcha e nacionalidade (1860-1910). Campinas: Tese de Doutorado em História Social – Unicamp, 2004.

LEAL, Fabiana Machado Coordenadas Geográficas: ser-no-mundo. Dissertação de mestrado defendida no Departamento de Geografia Humana -USP-SP, 2010.

LEITE, Dinara Vicenzi Didática Moderna de Geografia, trabalho apresentado In: Congresso Brasileiro de Geografia, 1944, Rio de Janeiro. Anais Rio de Janeiro: Conselho Nacional de Geografia. Volume V. 1949.

LIMA, Gabriela Regina Caldeira Pereira, O tesouro dos Mapas- a cartografia dos livros didáticos de Geografia do ensino fundamental-Dissertação defendida no departamento de História- UNICAMP- Campinas -SP

- LECIONI, Sandra. Região e Geografia. São Paulo: Edusp, 2003.
- LE GOFF, Jacques. História e memória. Campinas: Unicamp, 1996.
- LOPES, Sonia de Castro. Formação de professores no Rio de Janeiro durante o Estado Novo. Cad. Pesquisa 2009, vol.39, n.137, pp.597-619.
- LUCA, T. R. de. Livro didático e Estado: explorando possibilidades interpretativas. In: ROCHA, H. A. B.; REZNIK, L.; MAGALHÃES, M. de S. A história na escola: autores, livros e leituras. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009. p.151-172.
- MACHADO, Lia Osorio. Origens do Pensamento Geográfico no Brasil: meio tropical espaços vazios e a ideia de ordem (1870-1930).In: Geografia Conceitos e Temas. CASTRO, Iná Elias de. GOMES, Paulo Cesar.
- MATOS, Júlia Silveira e SENNA, Adriana Kivanski de-- Estado, editoras e ensino: o papel da política na produção, avaliação e distribuição dos livros didáticos de História no Brasil (1938-2012)- Revista História Hoje, v. 2, nº 4, p. 213-240 - 2013
- MAIA, Eduardo. A Geografia escolar na Província de Minas Gerais no período de 1854 a 1889. Tese de doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG. 2014.
- MAMEDE, M. Amélia B. A construção do Nordeste pela mídia. Fortaleza, SECTI, 1992
- MARIANO, Nayana Rodrigues Cordeiro, A representação sobre os índios nos livros didáticos de História do Brasil. Dissertação de mestrado defendida no departamento de Educação- UFPB, João Pessoa-PB, 2006.
- MÁSCULO, José Cássio. A coleção Sergio Buarque de Holanda: livros didáticos e ensino de História. Tese defendida no Departamento de Educação. PUC-SP, 2008.
- MATOS, Júlia Silveira -A história nos livros didáticos: o papel das políticas governamentais na produção e veiculação do saber histórico. Revista Historiæ, Rio Grande, 3 (1): 51-74, 2012
- MATOS FILHO, Maurício A. Saraiva de A transposição didática em Chevallard: as deformações/transformações sofridas pelo conceito de função em sala de aula, Trabalho apresentado no EDUCAREDE 2008, disponível no endereço: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/431_246.pdf consultado dia 29.06.2010.
- MATOS, Ralfo. Grandes territorialidades, planejamento e questões ambientais no Brasil. Cadernos do Leste, 2004, p.45-60.
- MAINGUENEAU, Dominique. Análise de discurso: a questão dos fundamentos. Cadernos de Estudos Linguísticos, (19). Campinas: Ed. Unicamp, 1990.
- MALDIDIER, Denise. A inquietação do discurso. Campinas: Pontes, 2003.
- _____. Elementos para uma história da análise do discurso na França. In:

ORLANDI, Eni. Gestos de leitura: da história no discurso. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

MENDES, Fábio Faria. A economia moral do recrutamento militar no império brasileiro. In: Revista Brasileira de Ciências Sociais, v.13, n.38, pp.81-96, out. de 1998.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra- A História, cativa da memória? Para um mapeamento da memória no campo das ciências sociais. Revista Inst. Estat. Brasileiro, São Paulo, 1993, p.19-23.

MENEZES, Djacir. O Outro Nordeste, 1993.

MICELI, Sergio Intelectuais a brasileira, São Paulo, companhia das Letras, 2001.

MORAES, Antonio Carlos Robert. Notas sobre identidade nacional e institucionalização da Geografia no Brasil. In: Revista Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol. 4, n. 8, p. 166-176. 1991.

_____. Geografia: pequena história crítica. 16. ed. São Paulo: HUCITEC, 1998.

_____. Ideologias Geográficas: Espaço, Cultura e Política no Brasil. São Paulo: HUCITEC, 1988. (Série "Linha de Frente")

_____ Território e História do Brasil. São Paulo. AnnaBlume, 2005.

_____ Ideologias Geográficas. São Paulo. AnnaBlume. 1988.

_____ Geografia Histórica do Brasil: cinco ensaios, uma proposta e uma crítica. AnnaBlume. 2009.

MUNAKATA, Kazumi. Histórias que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura militar no Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org). Historiografia brasileira em perspectiva. 5ª edição. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. O Livro didático e o professor: entre a ortodoxia e a apropriação. In: MONTEIRO, A.M; GASPARELLO, A.M & MAGALHÃES, M.S (orgs) Ensino de História: Sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2007.

MUNIZ, Arthur. Discurso de abertura do jantar recepção do IV congresso de geografia- In: CONGRESSO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA, 1915, Recife. Anais... p. 145-149.

NAGLE, J. Educação e sociedade na primeira república. São Paulo: EPU/MEC, 1976 NOGUEIRA, M. e CATANI, Afrânio. Pierre Bourdieu – Escritos de Educação. São Paulo: Vozes, 1999.

NOBRE, Júlio Cesar de Almeida. As novas biotecnologias da reprodução e as redes de bioética em ação: cartografando controvérsias. Tese submetida ao corpo

docente do Departamento de Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social do Instituto de Psicologia-UFRJ, 2009.

NOGUEIRA, Cláudio M. M.; NOGUEIRA, Maria A. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e Contribuições. Educação e Sociedade, ano XXIII, nº 78, Abril 2002.

OLIVEIRA, Francisco de. Elegia para uma Re(li)gião. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra. 1997.

OLIVEIRA, Maria Cecília Marins de. O ensino primário na Província do Paraná. 1853-1889. Curitiba: SEEPR/BPPR, 1986.

OLIVEIRA, Lucia Lippi. A invenção do nordeste e do nordestino. XIII Congresso Brasileiro de Sociologia 29 de maio a 1 de junho de 2007, UFPE, Recife, PE.

_____. A conquista do espaço: sertão e fronteira no pensamento brasileiro. História, Ciência, Saúde – Manguinhos. Rio de Janeiro, v. V, jul. 1998.

OLIVEN, Ruben George. "Nação e Tradição na Virada do Milênio". In: A Parte e o Todo: a diversidade cultural no Brasil-Nação. Petrópolis, Vozes, 2006.

ORTIZ, Renato (Org.). Pierre Bourdieu/ Sociologia. Trad. Paula Monteiro. 2.ed. São Paulo: Ática, (Coleção Grandes Cientistas Sociais), 1994.

_____. Identidade Nacional e Cultura Brasileira. São Paulo, Brasiliense, 1985

ORLANDI, Eni Puccinelli. Análise de discurso. Princípios e procedimentos. 4. ed. Campinas: Pontes, 2002.

_____. As formas do silêncio- no movimento dos sentidos, 6ª edição UNICAMP, 2000.

_____. A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso. Campinas, S.P.: Pontes; 1996.

PAES, Maria Helena Rodrigues, Representações cinematográficas ensinando sobre o índio brasileiro: selvagem e herói nas tramas do império. Tese de doutorado defendida no departamento de educação, UFRS- RS 2008.

PAIVA, Eduardo França. História & Imagens. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PATRIOTA, Luciene M. As tradições discursivas: gênese e definição. Revista Encontros de Vista, 6. ed. jul/dez, 2010, p. 21-29.

PIMENTA, João Paulo Garrido. Estado e nação no fim dos impérios ibéricos no Prata (1808-1828). São Paulo. Hucitec. 2006.

PINA, Maria Cristina Dantas. A escravidão no livro didático de história: três autores exemplares (1890-1930). Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP Faculdade de Educação, Tese de doutorado, 2009.

_____ A escravidão no livro didático de história: problematizando momentos da história da educação brasileira no século XX. III Congresso Brasileiro de História da Educação: A educação escolar em perspectiva histórica, 2004, p. 316.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso (AAD69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Org.) Por uma análise automática do discurso. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. 3. ed. Campinas: Pontes, 2001c. p. 61-162.

_____ Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de E. P. Orlandi et alii. Campinas: UNICAMP, 1997.

_____ O Discurso: Estrutura ou Acontecimento? Campinas: Pontes. 1990.

_____ Ler o arquivo hoje In: ORLANDI, E. P. (org.) Gestos de Leitura: da História para o Discurso. Tradução de Bethania, S. C. Mariani. 2ª edição. Campinas / UNICAMP, p.55-66, 1997.

PINHEIRO, Antônio Carlos F. Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba. Campinas, SP: Autores Associados, São Paulo: Universidade de São Francisco, 2002. (Coleção Educação contemporânea).

PEREIRA, Raquel Maria Fontes do Amaral. Da Geografia que se ensina à gênese da Geografia moderna. 3. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1999.

PEIXOTO, Renato Amado. A máscara da medusa: a construção do espaço nacional brasileiro através das corografias e da cartografia no século XIX, Tese de doutorado defendida no departamento de História -UFRJ – RJ 2005.

PENNA, Maura. O que faz ser nordestino: identidades sociais, interesses e o “escândalo” Erundina. São Paulo: Cortez, 1992.

PENHA, Eli Alves. A criação do IBGE no contexto da centralização política do Estado Novo. Rio de Janeiro: CDDI / IBGE, 1993.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. História e História Cultural. 2ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. Fronteiras do milênio. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2001b.

_____. Entre práticas e representações. 2. ed. Lisboa: Difel. 2002. (Coleção Memória e Sociedade).

_____. Arquivos escolares: desafios à prática e à pesquisa em história da educação, Apresentação. Revista Brasileira de História da Educação, nº 10, 2001.

PESSOA, Rodrigo Bezerra. Um olhar sobre a trajetória da Geografia escolar no Brasil e a visão dos alunos de ensino médio sobre a Geografia atual. Dissertação

de mestrado defendida no Departamento de Geografia- UFPB- João Pessoa- PB, 2007.

PERROT, Michelle. Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros. Rio de Janeiro: Ed Paz e Terra, 1998.

PINHEIRO, Antonio Carlos. O ensino de Geografia no Brasil. Catálogo de dissertações e teses (1967-2003). Goiânia: Editora Vieira, 2005. 285 p.

PINHEIRO, Rachel. A História da Comissão Científica de Exploração (1856) na correspondência de Guilherme Schüch de Capanema. Dissertação de mestrado defendida no Instituto de Geociências, UNICAMP- Campinas-SP 2002.

PINA, M. C. D. (2009). A escravidão no livro didático de História: três autores exemplares (1890-1930). Doutorado em Educação. Faculdade de educação, Unicamp.

_____. Nação e identidade nacional no livro didático de história: a abordagem de borges dos reis na bahia republicana, revista histedbr on-line, campinas, número especial, p. 145-163 mai.2010

PROENÇA, A.F. Como se ensina geographia. São Paulo: Melhoramentos, s/d.

PONTUSCHKA, N. N. & OLIVEIRA, A. U. (orgs.) Geografia em perspectiva. São Paulo: Contexto, 2002.

RAIMUNDO, Silvia Lopes. – A invenção do mito bandeirante- tradição e pensamento regionalista na historiografia paulistana décadas de 20 e 30 do século XX, 2001, Dissertação de Mestrado apresentada na Universidade de São Paulo.

_____. “Terra Conquistada: A Pátria de Alma Bandeirante”. *Terra Brasilis Ano I, n° 2*, 2000, pp. 59-77.

RASSI, A. Do acontecimento histórico ao acontecimento discursivo: uma análise da “Marcha das vadias”. Revista de História da UEG – Goiânia, v.1, n.1, p.43-63, jan./jun. 2012.

REBOUCAS, Aldo da C.. Água na região Nordeste: desperdício e escassez. Estudos Avançados, São Paulo, v. 11, n. 29, 1997.

Relatórios dos presidentes de província e dos diretores da Instrução Pública, 1852-1889 Província do Pará. Disponíveis em: <http://www.crl.edu/> acesso em 07.10.2018

Relatórios dos presidentes de província e dos diretores da Instrução Pública, 1852-1889 Província do Rio Grande do Norte.. Disponíveis em: <http://www.crl.edu/> 09.10.2018.

REIS, José Carlos. As identidades do Brasil: de Varhagen a FHC. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

REIS, José Carlos. As identidades do Brasil 2: de Calmon a Bonfim: a favor do Brasil: direita ou esquerda? Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

REIS, José Carlos. História da “consciência histórica” ocidental contemporânea: Hegel, Nietzsche, Ricoeur. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. Teoria e História: tempo histórico, história do pensamento histórico ocidental e pensamento brasileiro. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

RAZZINI, Marcia de Paula Gregório. São Paulo. Cidade dos livros escolares. In: BRAGANÇA, Aníbal e ABREU, Marcia. Impresso no Brasil- dois séculos de livros brasileiros. Ed Unesp. 2010.

_____. O jornalismo antes da tipografia. São Paulo, Editora Nacional. 2004.

RIBEIRO, Milton. Planejamento Visual gráfico, 9ª edição. Ed. Brasília: LGE Editora, 2003.

RIBEIRO, Renilson Rosa. Destemido bandeirante à busca da mina de ouro da verdade: Francisco Adolfo de Varnhagen, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e a invenção da ideia de Brasil Colônia no Brasil Império. Tese de Doutorado defendida na Universidade de Campinas-2009.

ROCHA, Genilton Odilon R. da. O surgimento da História das Disciplinas Escolares como área de estudo. In. A trajetória da disciplina de Geografia no currículo escolar brasileiro (1937- 1942). São Paulo: dissertação do mestrado defendida no departamento de Supervisão e Currículo, PUC- SP: 1996.

_____. A trajetória da Disciplina Geografia no Currículo Escolar Brasileiro (1837- 1942) Revista de educação, Cultura e meio Ambiente- N. 12, Vol. II, 1998.

_____. Uma breve história da formação do professor de Geografia no Brasil, Revista Terra Livre, N. 15, São Paulo, 2000.

_____. Por uma geografia moderna na sala de aula: Rui Barbosa e Delgado de Carvalho e a renovação do ensino de Geografia no Brasil, Revista Mercator, Volume 08, N.15, Fortaleza, 2009.

ROMANELLI, O. História da educação no Brasil, 15 ed. Petrópolis, Vozes, 1993.

ROMERO, Maria Helena Cucci. - Universidade do ar: em foco a primeira iniciativa de formação de professores secundaristas via rádio no Estado Novo (1941 – 1944). Uberlândia, 2014, Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia.

SALGUEIRO, Heliana Angotti. A construção de representações nacionais: os desenhos de Percy Lau na Revista Brasileira de Geografia e outras “visões iconográficas” do Brasil Moderno. Anais do Museu Paulista, São Paulo, v.13, n.2, p.21-72, jul./dez. 2005.

SCHWARZ, Roberto. Nacional por subtração In: Cultura e política: 1964 –1969. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. Tempos de Capanema. 2. ed. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas e Editora Paz e Terra, 2000

SCHUELER, Alessandra. Professores primários como intelectuais na Corte imperial: experiências profissionais, produção escrita e grupos de sociabilidades (1860-1889). 2005. Projeto de Pesquisa.

_____. TEIXEIRA, Giselle B. Livros escolares e produção escrita de uma professora primária da Corte imperial: o caso de Guilhermina Azambuja Neves. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO: Memórias, Histórias e Formação de Professores, 3., 2007, São Gonçalo

_____. Livros para a escola primária carioca no século XIX: produção, circulação e adoção de textos escolares de professores. 2008. Mimeografado.

SCHUELER, Alessandra. Por uma escola moralizada e cívica: a experiência do professor Manoel Frazão na Corte imperial. Revista Brasileira de História da Educação. Campinas: Autores Associados, n. 9, 2004.

_____. Representações da docência na Corte imperial: o exemplo da Instrução Pública. Educação e Pesquisa: revista da Faculdade de Educação da USP, v. 31, n. 3, 2005.

_____. Educar e instruir: a instrução popular na Corte imperial. Niterói, 1997. Dissertação [Mestrado em História] – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Fluminense.

_____. Forma e culturas escolares na cidade do Rio de Janeiro: práticas, representações e experiências de profissionalização docente em escolas públicas primárias (1854-1890). Niterói, 2002. Tese [Doutorado em Educação] – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense.

SCHELBAUER, Analete Regina. Idéias que não se realizam: o debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914/ Analete Regina Schelbauer. Maringá: EDUEM, 1998.

SCHWARCZ, Lilian Moritz. O Espetáculo das Raças. São Paulo, Companhia das Letras. 1993.

_____. Retrato em Branco e Negro: Jornais, escravos e cidadãos em São Paulo no final do século XIX. São Paulo: Círculo do Livro, 1989, p. 98.

_____. As Barbas do Imperador D. Pedro II, Um Monarca Nos Trópicos. São Paulo; Companhia das Letras, 1998. p.623.

_____. Brasil: uma biografia, São Paulo; Companhia das Letras, 2015.

SKIDMORE, Thomas E.. Preto no Branco: Raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1976, p. 46.

SILVA, Claudeci Ribeiro da A representação nordestina nas letras das músicas da cantora Martinês. Dissertação defendida no departamento de Letras - UEPB-PB, 2009.

SILVA, Ezequiel Teodoro Livro didático: do ritual de passagem à ultrapassagem. In. Em Aberto – O livro didático e qualidade de ensino. Brasília: INEP, nº 69, ano 16, jan./fev., 1996.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. In. Educar, nº 28. Curitiba: Editora da UFPR, 2006.

SILVA, Jairo Bezerra. As transformações do estado e suas implicações sobre as políticas públicas no Brasil: O caso dos recursos hídricos. João Pessoa: Ideia, 2005.

SILVA, Jeane Medeiros. A bibliográfica didática de geografia: história e pensamento do ensino geográfico no Brasil (1814-1930). 2012. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Uberlândia. Minas Gerais.

_____. A construção dos sentidos políticos em livros didáticos de geografia na ótica da análise do discurso. 2006. Dissertação (Mestrado). Instituto de Geografia. Universidade Federal de Uberlândia. Minas Gerais.

SILVA, J. M. O. Da educação à revolução: radicalismo em Manoel Bomfim. São Paulo, 1991. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, p.49.

SILVA, Maria Ediney. A representação de Nordeste nos livros didáticos de geografia 1905-1950. Dissertação (Mestrado) Universidade de São Paulo, 2012.

SILVA, Roberto Marinho Alves. Entre o combate á seca e a convivência com o semiárido: transições paradigmáticas e sustentabilidade do desenvolvimento. Tese de doutorado defendida no Centro de Desenvolvimento Sustentável -UNB-DF, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Quem escondeu o currículo oculto. In Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte, Autêntica, 1999: 77-152

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. O regionalismo nordestino: existência e consciência da desigualdade regional. São Paulo: Moderna, 1984.

SIRINELLI, Jean François. Os intelectuais. In: REMOND, R. (Org.). Por uma história política. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 2003. p. 231-269.

_____. As elites culturais. In: SIRINELLI, Jean-François; RIOUX, Jean-Pierre. Para uma história cultural. Lisboa: Editorial Estampa, 1998. p. 259-279.

SIQUEIRA, Antonio Jorge de. Nação e Região: os discursos fundadores. Ciclo de Conferências Brasil 500 anos realizado pela Fundação Nacional de Arte -

FUNARTE - em sua quarta edição Nação e Região, no Rio de Janeiro, aos 11 de outubro de 2000.

SODRÉ, Nelson Werneck. História Militar do Brasil. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1965.

_____. História da Literatura Brasileira. 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: José Olympio, 1960.

_____. Formação Histórica do Brasil, São Paulo: Brasiliense, 1962.

SOBREIRA, Paulo Henrique Azevedo Cosmografia Geográfica- a astronomia no ensino de Geografia. Tese de doutorado defendida no Departamento de Geografia Física- USP-SP, 2005.

SOUSA NETO, Manoel Fernandes de. O compendio elementar de Geographia geral e especial do Brasil. In Terra Brasilis - Revista de História do Pensamento Geográfico no Brasil. Ano I, nº 1, Jan./jun. Rio de Janeiro: Editora Sal da Terra, 2000.

_____. A ciência geográfica e a construção do Brasil. In: Terra Livre, nº 15, São Paulo: AGB, 2000b, p. 9-20.

_____. Discurso da região à região do Discurso. In: Anais do IX Encontro Estadual de Professores de História, ANPUH, João Pessoa, 2000, p.68- 75

_____. Senador Pompeu: um geógrafo do poder no Império do Brasil Dissertação de Mestrado-Programa de Geografia Humana- Universidade de São Paulo, 1997

_____. Geografia nos trópicos: história dos naufrágos de uma jangada de pedras? In: Terra Livre, nº 17, São Paulo: AGB, 2001, p. 119-137.

_____. História da Pequena Crítica em Geografia no Brasil In: MORAES, Antonio Carlos Robert. Geografia: Pequena História Crítica. 19ª edição, São Paulo: Annablume, 2003, p. 11-15.

_____. Planos para o Império. Os planos de viagem do Segundo Reinado (1869-1889), Alameda, São Paulo, 2012.

SOUZA, José Edimar; FISCHER, Beatriz Terezinha de - Formação e prática no contexto do Estado Novo Brasileiro (1937-1945): memórias da professora Maria Gersy Höher Thiesen em Novo Hamburgo/RS. Revista Liberato, Novo Hamburgo, v. 13, n. 20, p. 01-XX, jul./dez. 2012.

SOUZA, Ricardo Luiz de. Identidades Regionais: São Paulo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Bahia. Editora Eduel, Londrina, 2015.

THIESSE, Anne-Marie. —La petite patrie enclose dans la grandell: regionalismo e identidade nacional na França durante a Terceira República (1870 – 1940). Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 8, n. 15, p. 3- 16, 1995.

THIESSE, Anne-Marie. Ficções criadoras: as identidades nacionais. Anos 90, Porto Alegre, n. 15, p. 7 – 23, 2001/2002.

THIESSE, Anne-Marie. Ensinar a pátria pela região. Revista do Centro de Educação UFSM, Santa Maria, v. 34, n. 1, p. 13 – 27, jan./abr. 2009.

VESENTINI, J. W.. Geografia crítica e ensino. in: OLIVEIRA, A.U. Para onde vai o ensino de geografia? São Paulo: Contexto, 1989 (Coleção Repensando o Ensino).

VLACH, Vânia Rubia Farias. O ensino de Geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. In: VESENTINI, José William (Org.). O ensino de Geografia no século XXI. São Paulo: Papirus, 2004. p. 187-218.

VASCONCELOS, Cláudia Pereira - A construção da imagem do nordestino/sertanejo na constituição da identidade nacional. II ENECULT - Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, realizado de 03 a 05 de maio de 2006, na Faculdade de Comunicação/UFBA, Salvador-Bahia-Brasil

VIEIRA, Cleber dos Santos- Entre as coisas do mundo e o mundo dos livros: Prefácios cívicos e impressos escolares no Brasil republicano. Dissertação de Mestrado Faculdade de educação- FEUSP, São Paulo, 2010.

VIEIRA, Rosa Maria- Celso Furtado- a construção do Nordeste, Relatório de Pesquisa, Faculdade Getúlio Vargas-SP, 2004.

VIDAL, Diana Gonçalves. “Nacionalismo e tradição na prática discursiva de Fernando de Azevedo”, In Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, São Paulo (37): 35-51, 1994.

_____ fotografia como fonte para a historiografia educacional sobre o século XIX: uma primeira aproximação. In FARIA Filho, Luciano M. de.(org.) Educação, Modernidade e Civilização. Autêntica, Belo Horizonte, 1998.

_____ O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1931 – 1937). Doutorado, Faculdade de Educação-USP, 1995.

_____ Culturas escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX). Campinas, SP: Autores Associados , 2005 (Coleção Memória da Educação)

_____. Na batalha da educação: correspondência entre Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo (1929-1971). Bragança Paulista: EDUSF, 2000.

VIDAL, Francisco Baqueiro. Um caso clássico de subdesenvolvimento regional revisitado: notas sobre a formação social e econômica do Nordeste brasileiro. Observa Nordeste. Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 2007.

VILLELA, Heloísa. Da palmatória à lanterna mágica: a Escola Normal da Província do Rio de Janeiro entre o artesanato e a formação profissional (1868-1876). Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

VIÑAO FRAGO, Antônio. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: VIÑAO FRAGO, A. ESCOLANO, B. Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa. 2ªed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. Revista Brasileira de Educação, n.0, p.63-82, set/dez 1995.

ZAIDAN FILHO, M. O fim do Nordeste & outros mitos. São Paulo: Cortez, 2001.

ZAIA, I. B. A história da educação em risco: avaliação e descarte dos documentos do arquivo da Escola de Aplicação. São Paulo: FEUSP, Dissertação de Mestrado, 2003.

_____. O lugar do arquivo permanente dentro de um centro de memória escolar, Revista Brasileira de História da Educação nº 10 jul./dez. 2005.

ZAMBONI, Ernest- Projeto pedagógico dos Parâmetros Curriculares Nacionais: identidade nacional e consciência histórica Caderno Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 367-377, dez/ 2003 .

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a07v2361.pdf>

ZARUR, Jorge. Geografia no curso secundário. Revista Brasileira de Geografia, nº 2, ano III, Abril/Junho de 1941.

_____. Geografia: Ciência Moderna ao Serviço do Homem. Revista Brasileira de Geografia, v.6, n.3, jul./set. 1944c, p. 313-326.

ZILLY, Berthold. A história encenada em Os Sertões de Euclides da Cunha

ZOTTI, Solange Aparecida, O ensino secundário nas reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema: um olhar sobre a organização do currículo escolar 2008, Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/>
Acessado dia: 04.01.2011

ZUSMAN; Perla Brígida, PEREIRA, Sergio Nunes. Entre a ciência e a política: um olhar sobre a geografia de Delgado de Carvalho. Revista Terra Brasilis, N. 01. Jan/Jun.2000,

Livros Didáticos:

AMARAL, Tancredo do. Geographia Elementar, 10ª edição, Livraria Francisco Alves, Rio de Janeiro, 1907.

ATTAYDE, Alcias Martins de. Geografia do Brasil- geografia regional do Brasil, 4ª serie ginasial , Companhia Editora Nacional,São Paulo, 1946.

_____. Geografia do Brasil- geografia regional do Brasil, 3ª ed. 4ª serie ginasial , Companhia Editora Nacional,São Paulo, 1950.

AZEVEDO, Aroldo de. O Brasil e suas Regiões. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1971.

_____. Terra Brasileira. 39 ed. 2º grau. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1965.

_____. Geografia do Brasil. – para a quarta série ginasial. As regiões geográficas. 18ª edição, Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1948.

_____. Geografia do Brasil. – para a quarta série ginasial. As regiões geográficas. Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1950.

_____. Geografia do Brasil. – para a quarta série ginasial. As regiões geográficas. Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1955.

_____. Geografia do Brasil: a terra, o homem, a economia,- terceira série ginasial Editora Nacional, 1944.

_____. Geografia do Brasil: a terra, o homem, a economia 10ª edição - terceira série ginasial Editora Nacional, 1947.

_____. Geografia do Brasil: a terra, o homem, a economia 11ª edição ,-terceira série ginasial Editora Nacional, 1948.

_____. Geografia Humana do Brasil. Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1953.

_____. Geografia Regional, Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1949.

_____. Geografia: para a quarta série secundária, 4ª edição, Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1938.

BITTENCOURT, Feliciano Pinheiro. Compêndio de Corographia do Brasil, Francisco Alves; Aillaud, Alves & Cia,Rio de janeiro/ França, 1911

CABRAL, Mário da Veiga. Compêndio de Chorographia do Brasil, 10ª edição, Livraria Jacintho, 1925.

_____. Compêndio de Chorographia do Brasil, 20ª edição, Livraria Jacintho, 1933

_____. Geografia do Brasil, Editora a noite, Rio de Janeiro, 1945.

_____. Geografia do Brasil, Editora a noite, Rio de Janeiro, 1942.

CARVALHO, D. de. Methodologia do ensino geographico (introdução aos estudos de geografia moderna). Petrópolis: Vozes de Petropolis, 1925.

_____. Geografia do Brasil, Livraria Francisco Alves, Rio de Janeiro, 1913.

_____. Geografia do Brasil, Livraria Francisco Alves, 3ª edição. Rio de Janeiro, 1923.

_____. Geografia do Brasil, Livraria Francisco Alves, 4ª edição, Rio de Janeiro, 1929.

_____. Geografia: para a quarta série secundária 3ª edição, Livraria Francisco Alves, Rio de Janeiro, 1943.

_____. Geografia: para a quarta série secundária, Livraria Francisco Alves, Rio de Janeiro, 1943.

CUNHA Raymundo Cyriaco A.-Chorographica da Província do Pará, de 1887

ELLIS JUNIOR, Alfredo. Geografia (4ª serie), Livraria Acadêmica- Saraiva e Comp.São Paulo, 1934.

_____. Geografia (3ª serie), Livraria Acadêmica- Saraiva e Comp.São Paulo, 1934.

_____. Elementos de Geographia Superior e de Estatística, Livraria Acadêmica- Saraiva e Comp.São Paulo, 1932.

ESPINHEIRA, Ariosto. Geografia do Brasil , Editora do Brasil, 3ª serie ginásial, São Paulo, 1944.

FREIRE, Olavo. Chorographia do Brasil, Impresso Monteiro Lobato, Rio de Janeiro, 1925.

FTD (Autor), Chorographia do Brasil: segundo os programas officiaes, Editora Paulo Azevedo, Rio de Janeiro/Lyon França, 1922.

GICOVATE, Moisés. Geografia do Brasil. Quarta série. 3 ed.: Edições Melhoramentos, São Paulo 1946.

_____. Geografia: para o curso secundário - 1ª série Edições Melhoramentos, São Paulo 1942.

_____. Geografia Geral, Quarta série. 4 ed.: Edições Melhoramentos, São Paulo 1944.

_____. Geografia do Brasil - 3ª serie, 6 ed.: Edições Melhoramentos, São Paulo 1942.

_____. Geografia Geral – geografia física e humana, 2 ed.: Edições Melhoramentos, São Paulo 1950.

LENZ, Luiz Gonzaga. Geografia do Brasil, Livraria Acadêmica, São Paulo, 1937

LIMA, Affonso Guerreiro. Noções de geografia, 2ª parte Brasil, 20º milheiro, Edição da Livraria do Globo, Rio Grande do Sul, 1930.

_____. Noções de geografia, 2ª parte Brasil, 30º milheiro, Edição da Livraria do Globo, Rio Grande do Sul, 1936.

MELLO, Evaldo Cabral de Mello. Um imenso Portugal: história e historiografia. Editora 34, 2002 .

MELLO, Homem de. Atlas do Brasil e das cinco partes do mundo: 2ª parte – os Estados do Brasil. F. Briguiet & Cia, Rio de Janeiro- Laval. França, 1923.

MARTINS, Henrique. Elementos de Chorografia do Brasil, Livraria Francisco Alves, Rio de Janeiro, 1910.

_____. Elementos de Chorografia do Brasil, Livraria Francisco Alves, Rio de Janeiro, 1911.

PIMENTEL JR, Menezes. Geografia do Brasil, 3ª serie ginásial, Editora J. R. de Oliveira e Cia, Rio de Janeiro, 1936.

_____. Geografia do Brasil, 4ª serie, Editora J. R. de Oliveira e Cia, Rio de Janeiro, 1942

POMBO, Lindolpho Brazil nas escolas: Leituras progressiva, Livraria "Magalhães, 4ª edição" Editora, São Paulo, 1912.

REIS, David Penna Aarão. Geografia do Brasil para a 4ª serie ginásial, Livraria editora Zelio Valverde, 1945.

,

REIS, Otelo de Sousa. Geografia do Brasil, Livraria Francisco Alves, 3ª serie ginásial, São Paulo/Rio de Janeiro, 1944.

ROLLO, Antônio. Geografia Geral e do Brasil, Melhoramentos, São Paulo, 1950.

SAID ALI, Manuel. Compêndio de Geografia Elementar, Laemmert & C. Editores, Rio de Janeiro, 1905.

SCROSOPPI, Horacio. Chorographia do Brasil, Livraria Francisco Alves, Rio de Janeiro, 1901.

_____. Chorographia do Brasil, 3ª edição Livraria Francisco Alves, Rio de Janeiro, 1917.

SÁVIO, Temístocles, Curso de Geographia Elementar, 4ª edição, Livraria Francisco Alves, Rio de Janeiro 1913.

SOUZA, Geraldo Sampaio de. Geografia do Brasil – primeiro volume – destinado a terceira serie ginasial, 3ª serie ginasial, Editora do Brasil 1946.

_____. Geografia do Brasil – primeiro volume – destinado a terceira serie ginasial, 3ª serie ginasial, Editora do Brasil 1949.

_____. Geografia do Brasil – primeiro volume – destinado a terceira serie ginasial, 3ª serie ginasial, Editora do Brasil 1950.

PEREIRA, Jerônimo Sodré Compêndio de Geographia especialmente do Brazil, 1884.

VERÌSSIMO, José. A Educação Nacional. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1906.
_____. A Educação Nacional. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes. Valladolid: Secretariado de Publicaciones e Intercambio Científico, 2000.

VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa. [Tradução de Alfredo Veiga-Neto]. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

VILLA-LOBOS, Raul. Chorographia do Brasil: resumo didactico, Editora Laemmert & C. Editores, RJ, 1906.

_____. Chorographia do Brasil: resumo didactico, 5ª edição, Editora Laemmert & C. Editores, RJ, 1911.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, n.1, p.9-43, jan./jun. 2001.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação, Porto Alegre: Panonina, n. 2, 1990.

FRAGO, A.V. Sistemas Educativos, Culturas Escolares e Reformas. Portugal: Edições Pedagogo, Ltda. 2007

APENDICE

rasteira prejudica muito os nossos interesses e os da provincia em geral. (Apoiados.)

(Troça-se muitos apertos: o Sr. presidente reclama attenção.)

Parece-me, pois, Sr. presidente, que demonstrei os inconvenientes da organização militar do nosso corpo policial, do pouco serviço que presta no interior da provincia e da má distribuição que se observa, mormente na capital da provincia, que tem tudo, menos policia.

O SR. HALFELD: — Nem servem para qualquer emergencia; ainda ha pouco tempo, para uma diligencia no lugar em que habito, não houve em Nittherohy numero de praças sufficientes!

O SR. PEDRO GORDILHO: — Entretanto, ha uma guarda de 16 homens no hospital, não sei para que.

VOZES: — E até aqui na assembléa.

O SR. PEDRO GORDILHO: — Ainda temos guardas á thesouraria, á secretaria, que tendo um cofre forte, e policia no quartelão, poderiam dispensar o apparato que se nota á porta de todas essas repartições.

Portanto, fazendo estas observações sobre o projecto de força publica, julgo prestar algum serviço ao nosso interior, que pede mais segurança para a vida e a propriedade dos cidadãos.

O SR. RODRIGUES TORRES: — Juntou V. Ex. mais um serviço aos muitos que tem prestado á provincia. (Apoiados.)

O SR. PEDRO GORDILHO: — Estimarei muito que possa esta medida ser um beneficio para os centros agricolas.

VOZES: — Muito bem! Muito bem! (O orador é felicitado.)

O SR. CANDIDO TEIXEIRA pronuncia um discurso.

A discussão fica adiada pela hora.

O SR. PRESIDENTE declara que a ordem do dia para a sessão de amanhã é a seguinte:

Primeira parte (até 1 hora da tarde).

1ª discussão do projecto n.

3,492—Estrada de ferro de Cantagallo

2ª do de n.

3,204—Abastecimento d'agua á cidade de Nittherohy.

O resto da materia dada, e mais:

1ª discussão dos projectos ns.:

3,322—Pretensão do capitão José Alexandre Ferreira.

3,332—Regulamento do cemiterio de Vassouras.

3,457—Licença a D. Luiza Candida de Oliveira Lopes.

3,330—Isentando do imposto de policia os engenhos.

3,434—Regulamento para os cemiterios de Cabotrio.

2,940—Limites entre Macahé e Friburgo.

2ª dos de ns.:

2,593—Matriz do Rio-Claro.

2,615—Matriz de Macabú.

Ultima discussão do projecto n.

3,076—Categoria de professores.

3ª do de n.

3,403—Engenhos centraes e estrada de ferro de Itaguahy.

Segunda parte (da 1 hora em diante):

A mesma.

Levanta-se a sessão ás 3 horas da tarde.

ACTA DA SESSÃO EM 25 DE SETEMBRO DE 1884

PRESIDENCIA DO SR. ALVES MACHADO

A's 11 horas da manhã, feita a chamada, achão-se presentes os Srs. Alves Machado, Luiz Alves, Guilherme Briggs, Paes Leme, Bernardo Vas-

concellos, Cyrillo de Lemos, Candido Teixeira, Heredia, Oscar Várady, Soares de Souza e Benevides.

Não havendo numero legal para abrir-se a sessão, passa-se á leitura do seguinte

EXPEDIENTE

Officio do secretario do governo da provincia, transmittindo as informações, por cópia, prestadas pela directoria da instrução, sobre o projecto n. 3,350, creando uma escola para o sexo masculino, no lugar denominado Duas-Barras, em Macahé. — A's commissões da instrução publica e da fazenda provincial.

Outro, transmittindo as informações, por cópia, prestadas pela directoria da instrução publica, acerca dos projectos ns. 3,359, 3,362, 3,363 e 3,365, creando escolas de instrução primaria. — A's commissões da instrução publica e da fazenda provincial.

Representação da camara municipal de Rezende, em que pede um *bill* de indemnidade, pelo acto que praticou, de passar dous titulos de divida aos emprezarios das obras do abastecimento d'agua potavel para essa cidade, Antonio Manoel da Silveira Sampaio & C.; e autorisação não só para o pagamento dos juros do primeiro titulo, como para reformar o segundo, com juro nunca maior de 8 % ao anno. — A' commissão da fazenda municipal

Dita da mesma camara, remetendo a tabella das taxas que devem ser cobradas para a iluminação publica e particular, a gaz corrente, e solicitando a sua approvação. — A' commissão da fazenda municipal.

Requerimento de José Francisco Corrêa, escrivão do jury da cidade de Campos, pedindo decretação de fundos para pagamento de custas judicias de que é credor da respectiva municipalidade. — A' commissão da fazenda municipal.

Dito de Antonio Francisco da Silveira Bravo e Arthur de S. Paio Cardoso, 2ª e 3ª amanuenses do tráfego da estrada de ferro de Cantagallo, pedindo augmento de vencimentos. — A' commissão da fazenda provincial.

A's 11 1/2 horas comparecem os Srs. Carlos Castrioto, Almeida Pereira, Antão de Vasconcellos, Andrade Baena, Monteiro de Barros e Rodrigues Torres.

Faltão com causa participada os Srs. Abreu Lima, Antonio Leite, Pimenta, Santos Werneck, Francisco Sudré, Bulhões Sayão e Pedro Gordilho; e sem participação os Srs. Alberto Bezamat, Oliveira Pinto, Halfeld, Epiphany Vargas, Francisco Soares, Portella, Laper, Gomes de Mattos, Alves da Silva, Joaquim Breves Filho, Ferreira Alves, Magalhães Garcez, Rocha Barros, Fróes da Cruz, Souza Pinto, Vieira da Fonseca, Marcellino Coelho, Madeira, Marinho Campos Filho e Portugal.

O SR. PRESIDENTE declara que por falta de numero legal não ha sessão, e que a ordem do dia para a sessão de amanhã é a mesma.

SESSÃO EM 26 DE SETEMBRO DE 1884

PRESIDENCIA DO SR. ALVES MACHADO

A's 11 horas da manhã, feita a chamada, achão-se presentes os Srs. Alves Machado, Guilherme Briggs, Paes Leme, Halfeld, Francisco Sudré, Portella, Laper, Gomes de Mattos, Joaquim Breves Filho, Magalhães Garcez, Candido Teixeira, Heredia, Fróes da Cruz, Rodrigues Torres, Vieira da Fonseca, Madeira, Oscar Várady, Soares de Souza, Pedro Gordilho, Andrade Baena e Benevides.

Não havendo numero legal para abrir-se a sessão passa-se á leitura do seguinte

EXPEDIENTE

Officio do secretario do governo da provincia de

SESSÃO EM 16 DE SETEMBRO DE 1884

PRESIDENCIA DO SR. ALVES MACHADO

A's 11 horas da manhã, feita a chamada, achão-se presentes os Srs. Alves Machado, Luiz Alves, Guilherme Briggs, Paes Leme, Antonio Leite, Oliveira Pinto, Almeida Pereira, Bernardo Vasconcellos, Carlos Castrioto, Epiphany Vargas, Portella, Lapa, Pimenta, Ferreira Alves, Heredia, Rocha Barros, Souza Pinto, Madeira, Várady, Pedro Gordilho e Soares de Souza.

Não havendo numero legal para abrir-se a sessão, passa-se á leitura do seguinte

EXPEDIENTE

Officio do secretario do governo da provincia, transmittindo por cópia, o da camara municipal de S. Fidelis, em que dá conta dos embarços que tem encontrado na arrecadação dos alcances verificados nos cofres da municipalidade.—A' commissão da fazenda municipal.

Outro transmittindo, por cópia, o da directoria das obras publicas, em que presta informações sobre o estado de diversas verbas consignadas na lei do orçamento em vigor para occorrer a despesas com obras publicas.—A' commissão da fazenda provincial.

Outro, transmittindo, por cópia, a informação prestada pela directoria das obras publicas, ácerca do estado de abandono em que se acha o jardim da praça Pinto Lima.—A, quem fez a requisição.

Outro, transmittindo a informação, por cópia, prestada pela directoria da instrução publica, sobre o projecto n. 3.406, que crea uma escola do sexo masculino no arraial de Santo Antonio de Itabapoana.—A's commissões da instrução publica e da fazenda provincial.

Requerimento do Dr. em mathematicas Manoel Pereira Reis, pedindo que se autorise o presidente da provincia a contratar com o supplicante a organização de uma carta chorographica e itineraria da provincia, conforme o projecto junto á sua petição.—A's commissões das obras publicas e da fazenda provincial.

Dito da companhia Estrada de Ferro Macahé e Campos, pedindo privilegio por 50 annos para uso e gozo de uma linha ferrea por tracção animada ou a vapor, utilizando-se a companhia da ponte pertencente á provincia, sem prejuizo do transito publico.—A's commissões das obras publicas e da justiça e legislação.

A's 11 1/2 horas comparecem os Srs. Alberto Bezamat, Halfeld, Francisco Soares, Francisco Sudré, Antão de Vasconcellos, Joaquim Breves Filho, Candido Teixeira, Frões da Cruz, Rodrigues Torres, Vieira da Fonseca, Marcellino Coelho, Martinho Campos Filho, Andrade Baena, Monteiro de Barros, Benevides, Portugal e Alves da Silva.

Faltão com causa participada os Srs. Abreu Lima, Santos Werneck, Cyrillo de Lemos, Bulhões Sayão, Gomes de Mattos, e Magalhães Garcez.

O SR. PRESIDENTE declara aberta a sessão.

E' lida e approvada a acta da antecedente.

São julgados objecto de deliberação os seguintes projectos:

« 1884.—N. 3.457.—A' commissão da fazenda provincial foi presente o requerimento em que D. Luiza Candida de Oliveira Lopes pede um anno de licença para tratar de sua saude, com todos os vencimentos.

« A commissão, examinando quer as informações da directoria da instrução, quer os attestados medicos com que a peticionaria instruiu o seu requerimento, acha de justiça o pedido, e é de parecer que seja submettido ao juizo da assembléa o seguinte projecto:

« Artigo unico. Fica o presidente da provincia autorizado a conceder a D. Luiza Candida de Oliveira Lopes um anno de licença, com seus ordenados, para tratar de sua saude; revogadas as disposições em contrario. — Paes Leme, — Antonio Leite. — Alberto Bezamat. »—E' dispensado de impressão para

a 1ª discussão, e de interstícios, a pedido do Sr. Luiz Alves.

« 1884 — N. 3.458 — A's commissões da justiça e legislação e das camaras municipaes foi presente o officio do secretario do governo da provincia, de 2, lido a 3 do corrente, cobrindo a proposta da camara municipal de Nova-Friburgo para a substituição dos arts. 66 e 70 do seu codigo de posturas; e concordando as commissões com estas alterações, são de parecer que seja convertido em lei o seguinte projecto:

« A assembléa legislativa provincial do Rio de Janeiro resolve:

« Artigo unico. Fica approvada a proposta da camara municipal de Nova-Friburgo, de 25 de Agosto de 1884, para substituição dos arts. 66 e 70 do seu codigo de posturas; revogadas as disposições em contrario.

« Sala das commissões, 16 de Setembro de 1884.—Oscar Várady. — Marcellino Coelho. — Bernardo de Vasconcellos.—Costa Pimenta. »

Proposta

« Ficão substituidos os arts. 66 e 70 do codigo de posturas pelos seguintes:

« Art. 66. Todos os proprietarios dentro da villa e povoações são obrigados a calçar as suas testadas com lages ou provisoriamente com ladrilho de pedra, na largura de 9 palmos, e seguindo o nivelamento da rua, quer sejam os terrenos occupados com casas, quer estejam fechados com muro ou gradil; nas casas, muros ou gradis que de novo se edificarem se fará a calçada 90 dias depois de concluida a obra da frente, e nas actualmente existentes a camara designará os prazos dentro dos quaes ella deve ser feita; o proprietario que a não fizer pagará 20\$ de multa e toda a despeza que se fizer com a dita calçada, a qual logo será mandada construir pelo procurador da camara, e aquelle que a tiver feito sem a largura competente será condemnado a desmancha-la á sua custa para a fazer em ordem, e na reincidencia soffrerá a multa e pena acima. Quando não for conhecido o proprietario, ou no caso que elle não seja morador dentro do municipio, a camara, por editaes publicados no jornal de maior circulação, e um delles affixado na porta principal do paço municipal, convidará a quem se julgar com direito a vir fazer a calçada no prazo marcado, sob pena de ser feita pela mesma camara, que haverá de quem de direito, e pelos meios legaes, a importancia que despende.

« Os referidos prazos serão contados: no primeiro caso, da data da intimação feita pelo fiscal; no segundo, serão contados da data da publicação do edital.»

« Art. 70. Os que dentro da villa, bem como nas sedes das freguezias do municipio possuirem algum terreno, quer tenha os fundos, quer tenha as frentes para as ruas, praças, beccos e travessas, sem ser occupado com casas, serão obrigados, no prazo de 90 dias, a fecha-lo com muro de pedra rebocado e caiado, ou de tijolos com as juntas tomadas a cal sobre baldrame de pedra, ou finalmente, com gradil elegante, de ferro ou madeira, pintado a oleo; o infractor pagará a multa de 30\$ e toda a despeza que, com o fechamento fizer a camara, e a obra que tiver sido feita fóra do que prescreve esta postura será demolida á custa do dono do terreno.

« Quando não for conhecido o dono do terreno, ou no caso que elle não seja morador dentro do municipio, a camara, por editaes, publicados no jornal de maior circulação e um delles affixado na porta principal do paço municipal, convidará a quem se julgar com direito, a vir fechar o terreno no prazo de 90 dias, sob pena de ser feito o fechamento por ordem da camara, que haverá de quem de direito e pelos meios legaes a importancia que despende.

« Os referidos prazos serão contados: no primeiro caso, da data da intimação do fiscal; no segundo, serão contados da data da publicação do edital. »—A imprimir.

IV 000A

IDA
...
...
AO
RRO
s
SA

lari
do
hualtate
Ao
ARCENTE
155
contracta
ero, mo-
à mares
ysio

DA
O
ÃO
S
S
PAPEL
RA

lari
do
scritto da
o
RRENTE
to)
poli con
che pupa
e per
sio

AS

RIES
Industria
de
Cimento
& C.
Industria em
C.A.

DOME
 EL 5
 Dr. Mannuf
 d'istida wot
 'MAT
 In d'cirra,
 a
 caduos
 v'itras di-
 g'itras com
 ferro
 alon, trom
 cion, como
 m'auuone de

OS
 da uma com
 uma fronte d
 machucos e
 n. 56; para
 c
 dila, genci-
 x, um bon
 multa ave-
 sta, proprio
 ompromissu
 nterveys; le-
 n. 124, 144.

305

REDACÇÃO

Rua da Urugayana n. 51
Numero avulso 40 rs.
Anuncios 80 rs. por linha

GAZETA DA NOITE

ASSIGNATURAS
Corte, mez..... 1\$000
Trimestre..... 3\$000
Provincias, trim. 3\$500

PUBLICAÇÃO DIARIA, MENOS NOS DOMINGOS E DIAS SANTIFICADOS
Propriedade de SERPA PINTO & COMP.

ANNO 1

Rio de Janeiro. — Terça-feira, 13 de Maio de 1879

NUMERO 35

Correndo, hontem, o boato de que fallecera o nosso amigo o sr. coronel Conrado Jacob de Niemeyer, asseveramos que isto não passou de um gracejo de mau gosto e aproveitamos o ensejo para darmos á familia os nossos parabens e execramos a pessoa que praticou semelhante brutalidade.

Foi nomeado, Mathias José Fernandes de Sá Junior, collector das rendas provinciais do municipio de Capivary.

Foi exonerado, a seu pedido, o dr. Joaquim Bernardes Dias, de superintendente do ensino no municipio da Parahyba do Sul.

Requerimentos despachados hontem pela presidencia da provincia:

Antonio Soares Maciel, pedindo ser nomeado professor provisorio da escola da freguezia de Paqueta, em Nova Friburgo, visto ter sido approvado no ultimo concurso. — Deferido.

Francisco Izidoro Brunnet Junior, amanuense do trafego da estrada de ferro de Cantagallo, pedindo tres mezes de licença, para tractar da saúde de pessoa de sua familia. — Concedido.

Francisco de Paula Gomes da Silva, cobrador da barreira de Belém, pedindo mais 30 dias de prazo para prestar fiança. — Como requer.

Joaquim da Rocha Pereira, solicitador dos feitos da fazenda provincial, pedindo prorrogação na forma do decreto n. 2318, por mais seis mezes da licença, que lhe foi concedida para tractar de sua saúde. — Sim.

José Maria de Sá, inspector da 1.ª inspectoría de estradas, pedindo passe gratuito pela estrada de ferro D. Pedro II, entre as estações da Barra Mansa e Corte. — Não compete a esta presidencia fazer a concessão pedida.

Leopoldo Arthur de Oliveira Santos, amanuense da directoria da fazenda, pedindo prorrogação por mais tres mezes da licença, com que se acha para tractar de sua saúde. — Concedido.

Ludgero Eliat Guimarães, capitão do corpo policial, pedindo trinta dias de licença para tractar de negocios. — Concedido nos termos da lei.

D. Luiza Candida de Oliveira Lopes, professora da escola da Villa de Santa Maria Magdalena, pedindo dous mezes de licença para tractar de sua saúde. — Concedido.

Foi nomeado, Antonio Pereira do Assumpção, inspector das escolas do districto da freguezia da Guia na Estrella.

Não ha cousa mais torvel que um credor. E' tal o terror causado por esse mamifero, que os estudantes de São Paulo o christam com o nome de *cadaver*. No entanto não ha fraldiqueiro mais festejador e mais amigo do seu amo do que é o credor de seu devedor. O *cadaver* ou *baito* — como mais acertadamente alguns o chamam, por ser capaz de ir procurar o devedor mesmo entre as nuvens, — o *cadaver*, digo, é uma alma angelica, é um volume de civilidade, um poço de bondade e attentões. E' elle quem primeiro dá os bons dias ao desalmado que o desejaria ver a mil leguas de distancia, é elle quem mais deseja a prosperidade do ingrato a quem emprestou dinheiro ou frou qualquer

mercadoria. Seria mais facil um pai desejar a morte de um filho do que o credor não chorar, um devedor que tivesse o mau gosto de morrer na indigencia.

E a um Santo d'estes que o sr. Manoel de Souza Pinto Junior, inquilino do n. 208 da rua do Hospicio, espantou, hontem ás 7 1/2 horas da noite!... Com receio de que certos gajos se não lembrassem de o irem tomar para credor, tinhamos tencão de occultar o nome do sr. Antonio Ferreira de Souza, mas como esse senhor se foi queixar do occorrido á estação urbana do 1.º districto, não podemos levar avante o nosso intento. Com tudo não perderemos a occasião de dar um conselho aos *cadaveres*: — Quando apanharem não se queixem, calemsé porque isso seria lembrar o expediente aos outros devedores.

Começou hoje, em uma das salas do edificio da typographia nacional, o concurso para as vagas do praticantes das repartições publicas.

Consta-nos que são trinta as vagas, e cento e quarenta e dois os pretendentes inscriptos!

São mais trinta sinecuras que vêm para augmentar — a já enorme — legião do funcionalismo, para cuja manutenção, serão precisos mais alguns impostos.

Venham elles!

PERDURBAÇÃO DA ORDEM

Hontem, ás 11 horas da noite, foi preso, no ponto dos bonds de Botafogo, um individuo, que fazia grande algazarra annunciando que o melhor CAFE MOIDO vendia-se na RUA DE GONCALVES DIAS N. 54, provocando a reunião de muito povo e de urbanos, curiosos de saberem, o que se passava. Depois que se acalma-

berdade, não temos tido a coragem, a despeito dos elementos, de iniciarmos a realisação d'essa grande conquista. Como Ophelia, envolta nas roupagens das rosas que nos envenenam e que nos custam tanto amor proprio, tanta dedicação, tanta baixaza, atiramos-nos delirantes á terrivel corrente da vaidade.

Oh não protesteis! As mulheres que trabalham, não é por amor ao trabalho; ainda não conhecemos esse grande sentimento; é sim ou por sujeição, ou ainda por vaidade, notae bem, ou para o homem, que esse homem seja marido, amante ou irmão, proprietario de qualquer genero.

Não protesteis ainda que mulheres ha, as ricas, que não trabalham por não precisar do trabalho, e que mesmo n'essa orphanidade, são livres e moralisadas. — Responderei, que essas formosas senhoras, que se têm constituído um ideal para as outras, é preciso que se diga, são moralisadas algumas vezes, é certo, porém livres nunca, mesmo porque as moralisadas, sujeitas como são a sómente experimentar a liberdade especialissima feita para as mulheres, ainda não são totalmente livres.

Na classe das mulheres ricas, ha, pois, mulheres moralisadas que não são livres, e mulheres que não são

ram os animos, povo e urbanos, foram á referida casa, e capacitaram-se de que era realmente muito bom o genero, que o tal individuo aprezeava com toda a força dos seus pulmões. Nessa occasião foi posto em liberdade o tal sujeito, porque o café é realmente muito bom.

Lê-se na Nação, jornal de Lisboa: « Parece ser, de todo o ponto, falsa a noticia da morte de mr. Villemessant, redactor principal do Figaro. Que incredulidade!

Espectaculos hoje: S. Pedro de Alcantara. — O drama de A. Dumas — A Idiotia e a comedia — O Diloso fado.

Gymnasio. — O drama de Feuillet — O Romance de um moco pobre; ás 8 horas.

Phénix. — Os Sinos de Corneville ás 8 1/2 horas.

Skating-Rink (em Nietheroy). — Inauguração dos trabalhos da excelente companhia de A. Lowande.

Reuniões hoje:

Associação Beneficente dos Guarda-Letras. — Sessão, ás 7 1/2 horas.

Grande Oriente Unido do Brasil. — Sessão extraordinaria, para eleição dos dignatarios.

Silencio (Lavradio) — Sessão magna de posse.

Esperanca. — Sessão magna, para iniciação e filiação.

Commercio e Artes na Idade de Ouro (Gr. Or. Un. do Br.). — Sessão magna para admisión de socios, ás 7 horas.

livros, nem tão pouco moralisadas. As primeiras são, em geral, as mulheres da burguezia, as segundas pertencem a esse mundo elegante, fructo de todas as sociedades civilisadas.

Sem duvida quereis pertencer ao mundo da elegancia, da gentileza, do perfume fino, da luva de pellica, do vestido decotado, dos diamantes, dos bailes, dos pik-nick, dos passeios a cavallo, dos camaretos na opera, dos folhetins, das conversações de espirito, dos jogos palpitantes, das mezas luxuriantes; pois bem, preparai-vos tambem a dar o coraço, embulhado na fortuna a qualquer que as circumstancias determinarem, ou a receber em vossa mãosinha o amor do individuo, que vos deseja, dentro de um cofre.

E, quando disserdes aos vossos pais, não amo este moco, — elles responderão — *ca viatura*. — E, vós mesmas, recolhidas á penumbra de vossos quartos almiscarados, que lampada azul illumina, estremeceis ao lembrar-vos do dia do casamento, não com a tristeza dos amores contrariados, porém pela alegria da novidade. Ides ser mais formosas, ides gozar das modas, das grandes toilettes, principalmente ides attrahir a attenção das outras senhoras. — E, se vosso noivo tem

FOLHETIM DA GAZETA DA NOITE

UMA CARTA ANONYMA

FILHA QUERIDA

Permitta que uma mulher desconhecida a tracte por este modo: é a unica força que tem para provocar a sua sympathia.

Quem é linda e soffre tanto, possui realmente as duas grandes luzes que se tocam mysteriosamente na confeitura da verdadeira mulher: a belleza e o sentimento.

E' em nome d'este ultimo que eu a venho importunar.

E' sempre bom consolar aos afflictos e, principalmente, quando a afflicção magoa a uma mulher bonita.

Assim escute —

O espirito envolheido dos seculos passados ainda nos vem, a nós outras-mulheres deste seculo, contar ao ouvido segredos que são pre-conceitos, estabelecer leis que são ignorancia, com as flores de pano da rethorica e com os papéis dourados da moralidade, que nós temos muitas vezes testemunhado serem as luvas de pellica, de quem está corroido até os ossos —

Eu, que sou formosa como as

divindades e livre como os ventos, que atravesso a vida nesse adejar das borboletas que passam, mas com o espirito sempre alerta no curar do nosso destino, comprometto-me perante vós á referir o que me tem dado a experiencia e a observação, sem a menor pretensão romantica e muito menos soando os gaizos da phantasia, para não me tornar aborrecida e não despertar algum hysticismo latente, fallando de assumptos que todas nós conhecemos e desejamos, mas para os quaes nenhuma de nós trabalhava.

Eu, ao menos, tenho pago com esse immenso sacrificio de uma posição social, que se chama equivoque, o direito de fallar favoravelmente ou sem favor das mulheres, com aquella liberdade que caracteriza a minha indolencia.

Como os homens, somos ricas, pobres ou remedidas; como elles, somos ainda intelligentes ou estupidas, feias ou bonitas, mal ou bem educadas; mas o que nos differença enormemente d'essa metade, que tem chamado a si os privilegios que lhes convém, é que elles trabalham e tornam-se livres, e não nos dão o trabalho para nos tornar sujeitas.

E nós que cada vez mais nos convencemos da nossa falta de li-

CARTA DE ANTONIO BAENA

bulário da língua Portuguesa: e o adjectivo robusto serviu-me na mesma significação figurada do adjectivo nervoso: se não era novo nem condemnado a dizer razões nervosas que he o mesmo que expressar razões robustas como podia eu considerar impróprio de em expressar representação robusta? Creio que não he desnatural de um animo robusto uma queixa ou representação robusta. E que se diga da frase = alma cabeluda = usada pelo Padre Francisco Manoel do Nascimento? Pode-se por ventura entender que por ella se nos quiz dar a idea de uma alma com cabellos e cabellos longos?

Finalmente como exemplos de neologismo se marca o uso dos vocabulos piscativo, nascental, silvano, ancillar, grandepedro, empecillar, communitativo, abundancoso, deluvioso. Se todos estes palhuras e de outras mais, que entreteci na minha composicao não sou eu o creador: não me sinto com authoridade para tanto: elles se achão nas obras do já tantas vezes citado Francisco Manoel do Nascimento, do Visconde de São Lourenço, de Silvestre Pinheiro Ferreira, e de outros mais, que abastados de sciencia e discernimento juizo correção o estúdio erudito entre o moderno estilo e a precisa falla, e se constituirão o ornamento da litteratura Portuguesa. Elles não são seiscentistas: e quem os resolve com mais duvida também o não pode ser: e se nestes escritores tão benemeritos das letras e da Patria não são censurados de neologismo as sobreditas palavras muito menos o podem ser no meu Compendio. A pesar das luzes, de que se vangloria esta nossa era, não estamos vendo nas fallas dos Representantes da Nação nas Camaras Legislativas do Imperio e de Portugal, e na polemica dos jornaes de cá e de lá o frequente uso de neologismos? Se a moda não he esbranquiçada nelles, como o pode ser em mim se por ven-

tura eu empregare vozes só do meu cunho? Quanto ao vocabulo communitativo elle não he dos indicados escritores nem meu he do Rio de 30 de Julho de 1798 assinado por Tom Rodrigo de Souza Coutinho, Ministro de Estado.

Despedem-se da censura os meus precursores. Consoar com a asserção de não ser destituída de merecimento a minha obra: e com a renovação de elogios pelo real com que emexilhei os archivos publicos da Patria. Humilhação lauros semelhantes. Que merecimento pode ter o que he defeituoso? E que elogios podem adequar-se a um zelo, que aos papéis officinaes não applicou o escalpelo da critica? Seja pois muito embora erro essa minha falta de criterio historico: eu o conceito muito menor que a commettida por outros homens de exímio engenho e bastecidos de doutrina: veja-se um Malle-Brun, que repousou na fé das noticias, que lhe transmittio o sabio Correa da Serra sobre os estabelecimentos de Africa: e veja-se um Coronel Bory de Saint-Vincent no que escreveu á cerca da parte occidental da Peninsula Iberica no seu Essai Zoolog. sur la Genre Humain.

Por modo semelhante também a Commisào de Geographia concluiu o seu conceito pouco favoravel que formou da obra intitulada Noticias descriptivas da Provincia do Rio Grande de São Pedro do Sul e da Mapa ou Planta Topographica Planimetrica da Imperial Provincia de São Paulo: desapreciou-as diante do Publico notando-lhe erros por meio da comparação com o Dictionario Topographico do Imperio do Brasil: cujo grande padrao e baliza dos Geographos do dito Imperio sem que lhe fosse preciso passar pela mediação da censura do estilo.

se despoche em quem escreve *Historia coetanea*. Eis o motivo porque já antes de ler este ponto da censura sentinham tomados resolução de não entregar ao publico o referido livro do meu Compendio. Não quero com a minha pessoa obter incremento á gloria dos Matheses da Verdade.

Verdadeiramente a multiplicidade de divisaes e subdivisaes e con-
fusão e embaraço resultantes dellas, que muito devem
estorvar ao que pelo Compendio das Oeas do Pará es-
tadual e Historias desta Provincia. He mais um erro em
que tropecei: exali que esse seja o derradeiro. Eu ti-
nha noticia do Compendio Cronologico da Historia de He-
manha composto por Pfeffer, do qual fizem os que
bem o entendem a mais alta estima, mas ainda o não
tinha visto para moldar-me ao seu methodo: e eu não
me achava em uma Cidade como a do Rio de Janeiro
onde a sciencia anda mais semeada onde os espiritos uns
com outros mais se aperfeicoão e onde pela pouca da mais
aquiada critica se regulão as produções do entendimen-
to. Sempre suppoz que em consideração desta minha
posição e da fidelidade e exacção historica da minha
penha se me perdoaria negligencias de estilo, desor-
dens, longuezas, pequenezes circumstanciadas e outras
faltas proprias de quem com poucas partes de engenho
e somente reduzido ao incansavel e fastidioso tra-
balho de revolver archivros desordenados se abalan-
ça a remediar a falta de uma Historia do Pará,
com a remediar a falta de uma Historia do Pará,
esta parte coube-me a mesma sorte, que teve o Sou-
tor Pascoal José de Mello na censura que fez ao seu
resumo da Historia do Direito Civil Portuguez o Padre
Antonio Pereira de Figueiredo: censura por extremo
severa, que privaria o Publico desta obra se a he-
remos das Sciencias, da qual ambos estão Socios, não
sustentasse a causa justa permitindo-lhe a gloria de

a entregar á complicitão publica.

Attribue-se ao meu estilo o senão de affectado, quando
e redundante: e diz-se que isto tomei por modelo o
de Berrêdo. Pode ser que assim pareça o meu theor
de escrita: mas afirmo aos meus incultos Censores que
nunca não copiei Berrêdo nem outro algum autor: escre-
vi como sempre costumo: escrevi como outros muitos,
que não escrevem a gosto alheio mas sim a capricho
seu, e que com tudo desfrutão o aprego de todos aquelles
leis, que tem perverença desapaixonada em dar o
justo valor as cousas sem mais affectação

Aponta-se as expressões sociedade doce, memoria doce como exemplos de gallicismos usados por mim. Eu em preguiei este adjectivo doce no sentido figurado, que vale o mesmo que agradável: isto seguiu os bons Classicos Portuguezes, nos quaes vejo doce memoria ou lembrança, doce engano, doce morte, doce de fazer, etc. So uso de alguns latinismos poderei ser tachado, não de gallicismos porque a minha leitura de obras Francezas he sempre sacudida com o esparador de Barroza de Vieira e de Lucena segundo recommenda o Padre Francisco Manoel do Nascimento, moderno Corifeu da boa loquela.

Tráz-se como exemplar de vocabulário empregados sem propriedade os que em italiano não transcripções nas seguintes expressões: = E auxiliação a conglutinação = Recorre ao sua amizade todos os mais selvagens = Recorre a último Governador do Estado para que lhe dispense a última clausula da sua inhibitoria = Passava a enloraçar uma representação robusta = Do verbo conglutina usei na mesma accepção tomada por Cabral na sua judicial pratica; o outro verbo dissipar he synonymo de desfazer, e se o não he mereçe uma emenda no Vo

a todos os mais do referido Minista que verrião sobre
as demarcações, se viu bem do mérito dos Geographos
que trabalharam debruço das ordens do General de
Mato Grosso São Pereira Caldas Plenipotenciário e
Commandante Geral da Expedição das demarcações:
todos e'os entre os da sua profissão merecidamente
reputados: porém com tudo os melhores reconheci-
mentos das Rios Negro, Xic, Kaupés, Camabovis, e Branco
não foram effectuados por elles: e se nestes reconheci-
mentos tivesse entrado o rio Sapuá e os seus con-
fluentes Apaporis e Cumixi: não se chegaria a better
o Foz de Ferno, que o Commisario Chermont assinou
no primeiro destes rios aos 29 de Março de 1782, e pe-
lo qual se preferio o rio Apaporis ao Cumixi para
as observações em opposição ás circumstancias ex-
pressamente designadas no Artigo XII do Tratado, o
que deu lugar a ser suspenso do emprego de Com-
misario. Tudo o que referei do Rio Madeira alem
da maior parte das posições geographicas não he de
Engenheiro e Autonoma supramencionados he de na-
vigações de José Goncalves da Fonseca e do Curador In-
térino do Rio Negro o Doutor Luiz Pinto de Cerveira.
Expressou a censura = Parece porém que o Governo Por-
tuguez tinha a peito adquirir os Comissionados do Pa-
ris de não fazerem aquillo para que o mesmo Gover-
no denegava os meios, que aliás deveria minis-
trar = Fato de certa convicção affirmar se os distin-
ctos e illustres Comissionados da censura possuísem
para isso documentos inconcussos e que não fossem
suspeitos de rejeição: mas sem elles eu confesso que
não tenho arma para tanto. Expressa-se mais que
o Governo não dava ao Doutor Naturalista Alexan-

dre Rodrigues Ferreira os dinheiros necessarios para
pagar as despesas das remessas dos productos natu-
raes, e que estes foram pagos pelo Capitão Luiz Pe-
reira da Cunha, o qual queixando-se de haver
despendido somma sufficiente para constituir o dote
de sua filha Dona Germana Pereira de Queiroz
lhe respondem o Doutor Ferreira que por isso não
ficaria aquella Senhora sem esposo e elle a rece-
beo em casamento offertando o sudio a sua propria
pessoa para salvação da dívida, que contrahiu o
Governo injusto, que elle havia servido. He pro-
vavel que estas asserções se estivessem em alguma
noticia dada por algum mal informado amigo
ou parente do Naturalista: a elle responderem as
ordens do General Martinho de Souza e Albuquerque
que expedidas á Junta da Fazenda e ao Intenden-
te da Marinha e Armazens Reaes para na con-
formidade da Real de 27 de Agosto de 1783 se
pagar ao Naturalista o seu ordenado annual de
4000000 rs. e a cada um dos dous Desenhadores
e do Sardinheiro 3000000 rs. e assistir com canoas,
remeiros, mantimentos e o necessario para o trabalho
material dos mesmos Desenhadores e do Sardinheiro.
Elles recebêrão tudo das ditas Repartições e não do
Capitão Luiz Pereira da Cunha, que sendo Contrata-
dor do Pesqueiro da Ilha Grande de Joazeiro desde
1768 morreo alienado em contos com a Fazenda,
as quaes nunca se lhe tomáram por não ser isso do
particular interesse do seu Genro Manoel José Rodri-
gues Bolonha, Ex-Deputado da Junta. He desor-
dem e confusão, em que pelos actos de turbulencia e

me parte dos papéis, de que elle se tinha aproveitado; e querendo eu formalisar um compendio historico do Pará desde a era, em que pé Portugal se impozi nas suas praças, era-me preciso ir-lhe ao rosto, pois estava bem capacitado de que a imaginação não tinha en-
dereço a sua penna, mas sim a narrativa dos suc-
cessos: e se eu trizhei os seus vestígios foi porque mais não me consentia o meu culto engenho, e por saber
que outros homens respeitadores geralmente pelo seu
eminente merecimento não hesitavam em fazer outro
tanto. Cito em prova d'isto um Malle-Brum, que repe-
tio o que outros disseram, e um Duprat, que segundou
as ditas pelo Abbade Ruinal e quasi pelas mes-
mas palavras: e finalmente se trizei a exposição a
meu modo foi para não desdizer do que escrevi nos
meus subsequentes ao anno 1788 até 1823, cujos factos
abrange o espaço de 35 annos.

Quereva a censura que o autor do Compendio até o an-
no 1788 teve em Berrêdo valioso auxilio: e do dito
anno em diante ficou entregue ás suas proprias for-
ças, e foram os archivos publicos a mais abundante
fonte donde fez derivar a sua historia. He sem du-
vida que eu tive em Berrêdo valioso auxilio, porque
d'aquelles remotos tempos não existiam outros monu-
mentos veridicos: e que eu e elle não tivemos outra fon-
te para derivar a historia se não os mesmos archivos,
que foram os que nos deram a necessaria força para nar-
rar a verdade dos acontecimentos sem que nunca po-
desse bem guardar de minha obra o titulo, que a his-
toria de Voltaire = amplas Cartas da mentira com
seu algum tanto de verdade =. Eu me dispensaria da
estudiosidade, com que li Berrêdo, se tivesse deparado
na Secretaria do Governo com os papéis do seu tempo;

somente achei noticias e documentos dos tempos postero-
res na dita Secretaria, na Camera Ecclesiastica, no Ar-
chivo do Cabido e no da Camera Municipal: porem
neste em pequeno numero, e até com a triste caren-
cia de Memorias porque nunca houve um Camarista
que comprisse a Província de 20 de Junho de 1788,
a qual determinava que o segundo Vereador fizesse
o Memorial dos novos estabelecimentos, factos, e
casos mais notaveis e dignos de tradição escrita.

Não fui eu que fallei do Engenheiro Ricardo Fran-
co de Almeida Serra e do Altimano Antonio Pires
da Silva Pontes sobre o Mapa do Rio Branco levan-
tado em 1785, foi o juizo feito pelo Governo, foi
o Aviso de 27 de Junho de 1786 pertencente á Collec-
ção dos papéis officiaes respectivos ás Demarcações,
que achei encerrada em um pequeno bahu form-
ado de tafeta carmesim, e que além d'isto se achava
registrada em um Livro de couro de marroquim en-
carnado. Se eu tivesse o intento, que gratuita e in-
fundadamente se me suppoem, de querer lançar al-
gum d'esse sobre os ditos homens confrontaria a seu
trabalho com o do Coronel Manoel da Gama Lobo de
Almeida: o qual satisfizer o Ministerio tendo os mes-
mos meios e recursos, que aquelles tiveram, e não a-
chando na Natureza barreira invencivel para o pro-
gresso das operações como se disse em desculpa d'elles
terem retrogradado de certos pontos. Da exacção com
que o Gama comprio o reconhecimento do Rio Branco
era para mim documento merecedor de se em juizo
o Aviso de Martinho de Mello e Castro, Ministro in-
tegrissimo e muito zeloso do bem publico: e se eu não
acreditasse este papel devia prestar a maxima crença

Após genecem as minhas reflexões sobre a critica, com
que foi censurado o meu Compendio das Eras: ella as-
sumio um tal aspecto de severidade que nenhuma
consideração concorreria para desculpar deficiencias
próprias da grandezza, complicação, e difficuldade do
objecto. Não obstante eu respeito muito o Instituto,
e não obstante a minha docilidade ou muita tenden-
cia para deixar-me vencer da opinião dos Membros
da Commisão opulentos de ideas e de luzes não posso
nos mencionados pontos sujeitar-me a ella suspendendo
a acção do meu entendimento para adoptar sem exa-
me os conceitos dos homens, que supponho mais alumi-
ados do que eu: isso seria concorrer para o impedi-
mento dos progressos da razáo humana. A Commis-
são não pode exigir creença implicita, nem dictar a
lei á intelligencia dos seus Consciencias: e quando eu
comato o seu parecer estou muito arredado de sair
ou querer sair dos limites do que em rigor he uma
opinião. Escrevi o dito Compendio sem ter a fatali-
dade de pretender o renome de Historiador: o amor
do paiz me levou a emprehender esta obra sem at-
tentar na debilidade das minhas forças: ella foi
infeliz em não ter o dom de agradar ao Instituto,
no qual entrei confessando sinceramente na minha
Carta de 8 de Maio de 1839 a minha insufficiencia
para adiantar os assumptos, que constituem o objecto
dos seus trabalhos. Siga embora J. Membre que a
mediocridade alheia em matérie de Bellas Letras e de
bom gosto consiste meramente numa tal qual estima
com seus viros de arbitrarie, quando não no todo nu-
ma certa porção ao menos, que a negligencia, os pa-
xoas ou o capricho se dão faculdade de estende-la ou
de encurta-la. Não abraço para thema esta opinião.
E confessando que não sou como aquelle Litterato
sem philosophia, que se amargurava de lhe faltarem

com a justiça porque deixava de observar a maxima
= escrever como avido de gloria e ser indifferente á
cerca della = declaro que estou persuadido de que
a razáo só se esclarece por meio de razoes e por isso
lançei aqui quanto me embargava arrentir ao pa-
recer da illustre Commisão, se por ventura eu te-
nho o direito de responder-lhe. Franco, mas sem
maio humor me expliquei á cerca da censura, que
da presente Carta he assumpto.

Persuado-me que sera muito conforme á razáo que
V.ª como Secretario do Instituto depois de ponderar
esta minha defensa puramente passiva exige delle
que exerça o que entender por sustentar a causa
justa.

Deo guarde a V.ª Para, 26 de Outubro de 1840

Ilmo Senhor Conde Joannuario
da Cunha Barboza Secretario
Perpetuo do Instituto Historico
e Geografico do Brasil

Antonio Ludislan Monteiro Borena