

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE GEOGRAFIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: GEOGRAFIA E GESTÃO DO TERRITÓRIO

**A BIBLIOGRAFIA DIDÁTICA DE GEOGRAFIA: história e
pensamento do ensino geográfico no Brasil (1814-1930...)**

JEANE MEDEIROS SILVA

UBERLÂNDIA/MG
2012

JEANE MEDEIROS SILVA

A BIBLIOGRAFIA DIDÁTICA DE GEOGRAFIA: história e pensamento do ensino geográfico no Brasil (1814-1930...)

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Geografia.

Área de Concentração: Geografia e Gestão do Território.

Orientadora: Profa. Dra. Vânia Rubia Farias Vlach.

Uberlândia/MG
INSTITUTO DE GEOGRAFIA
2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Jeane Medeiros Silva

A BIBLIOGRAFIA DIDÁTICA DE GEOGRAFIA: história e pensamento do ensino geográfico no Brasil (1814-1930...)

Profa. Dra. Vânia Rubia Farias Vlach

Orientadora

Profa. Dra. Marísia Margarida Santiago Buitoni – UERJ

Examinadora

Profa. Dra. Rogata Soares Del Gaudio – UFMG

Examinadora

Prof. Dr. Décio Gatti Júnior – UFU

Examinador

Profa. Dra. Rita de Cássia Martins de Souza – UFU

Examinadora

Data: 27/junho/2012

Resultado: [Aprovada com Louvor](#)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

- S586b Silva, Jeane Medeiros, 1978-
2012 A bibliografia didática de geografia: história e pensamento do ensino geográfico no Brasil (1814-1930...) / Jeane Medeiros Silva. – 2012.
394 f. : il.
- Orientador: Vânia Rubia Farias Vlach.
Tese (doutorado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Geografia.
Inclui bibliografia.
1. Geografia - Teses. 2. Geografia - Estudo e ensino - Brasil - História - Teses. 3. Geografia - Bibliografia - Teses. I. Vlach, Vânia Rubia Farias. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Geografia. III. Título.

CDU: 910.1

*Aos meus pais, Geraldo e Herotildes,
minha força e meu refúgio sempre.*

AGRADECIMENTOS

À divina força, imensurável, que me protege, guia e vela pelos meus atos, agradeço pela fé que me sustenta e me equilibra, nos dias difíceis, nas alegrias da vida.

À Profa. Dra. Vânia Rubia Farias Vlach, orientadora e amiga, que me acompanha há doze anos, indicando-me os caminhos do ensino da Geografia, atenta, paciente e generosa: sou sua indisfarçável discípula e levarei para sempre as marcas de sua dedicação à Geografia brasileira, transmitidas à minha formação acadêmica.

À minha família, força oculta que se desvela em zelo e apoio incomensuráveis: Geraldo e Herotildes, meus pais, Naama, minha irmã, e Deds, meu cunhado.

À Adrianna Silveira das Neves e ao Itamar Carlos de Jesus Jr., pela alegria do convívio e pela força nos dias difíceis: vocês são muito especiais e eternos em meu coração.

Às amigas de fé, sonhos e ousadias, Lívia Silva Sousa e Andréia Mello Lacé: torço pela força do futuro a nosso favor, nenhum plano é em vão.

À Ínia Franco de Novaes, amiga tão íntegra, que me inspira verdadeiramente.

Aos amigos da infância geográfica: Clécio José Carrilho e Márcia Andréia Ferreira Sousa pelo entusiasmo, humor e torcida, pessoas muito especiais para mim.

À Roberta Afonso Vinhal Wagner e Elza Canuto, pelo incentivo sempre.

À amiga Miyuki Kurokawa, pela torcida carinhosa, primeiro do outro lado da ponte do Araguari e depois do outro lado do mundo mesmo.

À Claudia Fátima Kuiawinski e à Sofia Lorena Vargas Antezana, companheiras de lida, sempre dispostas a ouvir e a ajudar.

Aos Profs. Drs. Adriany de Ávila melo Sampaio, Eucidio Pimenta Arruda e Sérgio Luiz Miranda, pelo acurado exame e contribuição por ocasião da qualificação da tese.

RESUMO

Considerando que os livros didáticos de Geografia são um dos lugares manifestos do discurso histórico-ideológico do pensamento geográfico no Brasil, instituinte, também, da história desta ciência, o objetivo da tese foi compreender a bibliografia didática do ensino de Geografia, bem como a história e o pensamento deste ensino, entre as décadas de 1810 e 1930, por meio da descrição da trajetória constitutiva e da análise do livro didático de Geografia e dos discursos dos seus sujeitos. Considerou-se a Análise do Discurso, a História das Disciplinas Escolares e a História do Currículo como subsídios teórico-metodológicos para apreender a bibliografia didática de Geografia como objeto de pesquisa. A bibliografia sistematizou dados referentes a 276 títulos, de 510 edições, escrita por 183 autores. As primeiras manifestações da Geografia como disciplina independente surgiram no ensino superior, na organização curricular de alguns dos primeiros cursos científicos introduzidos no território brasileiro, no contexto da formação da Academia Real Militar (1810), pelo que a Geografia passou a ser estudada em aulas avulsas, marcando esse processo o surgimento de livros didáticos no início da década de 1820, até ser introduzida permanentemente no quadro curricular do Colégio Pedro II a partir de 1837. O ensino de Geografia, com intensidade variante, ao longo de sua trajetória, assumiu um papel cultural, um papel nacional e um papel científico no contexto da educação brasileira. Os discursos didáticos de Geografia, desde seu surgimento, inscreveram-se na Geografia moderna em sua vertente clássica, emergente no século XVIII, assimilando a estrutura da Geografia Física, da Geografia Política e da Cosmografia como vertentes da sua organização, modelo que, em fins do século XIX, começou a apresentar sinais de esgotamento. Os anos 1920 foram um divisor de águas para o ensino de Geografia e para a bibliografia didática dessa disciplina. O sopro da “orientação moderna” da Geografia, somada ao sentimento de cansaço aferido pela Geografia descritiva, a reorientação dos objetivos do ensino contribuíram para compor um novo quadro didático para a Geografia. O exame da bibliografia permitiu acompanhar a formação e o desenvolvimento da Geografia como disciplina escolar. Demonstrou como o seu conteúdo transgrediu sua função auxiliar, no ensino implícito desse saber, característico aos períodos jesuíticos e pombalino, até canalizar uma constituição única, dando voz a uma disciplina formada, com lugar e responsabilidades na instituição escolar, entre o reinado e a primeira república. Foi possível, ainda, examinar questões como autoria, autoridade, legitimação da disciplina, a relação dos textos com os currículos propostos, a questão das fontes e das traduções, posicionamentos frente à tradição, à metodologia de ensino e à formação dos professores, a questão da nacionalidade, e outras, percebidas enquanto regularidades na dispersão do discurso didático de Geografia.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Bibliografia didática de Geografia; Geografia Descritiva; Currículo de Geografia; Discurso didático.

ABSTRACT

Considering the geography textbooks as one of the places of historical and ideological discourse of geographical thought in Brazil, instituting the history of this science, the thesis aim to understand the didactic bibliography of geography, its history and thought, between 1810's and the 1930's, through the constitutive description of the trajectory and the analysis of the Geography textbook and the discourses of their subjects. It was considered Discourse Analysis, History of School Subjects and Curriculum History as theoretical-methodological to grasp the geography teaching for research subject. The bibliography systematized data on 276 books, 510 editions, written by 183 authors. The first manifestations of Geography discipline as independent discipline emerged an in superior education in the curriculum of some early science courses introduced in Brazil in the context of Royal Military Academy (1810) formation, so the geography began to be studied in independent courses, marking this process the emergence of textbooks in the early 1820s, being introduced permanently in the curriculum of the Colégio Pedro II from 1837. The geography teaching, with an intensity variation along its trajectory, assumed a cultural, a national and a scientific paper in the context of Brazilian education. The didactic discourses of Geography, since its inception, enrolled in Geography modern classic, emerging in the eighteenth century, understanding the structure of the Physical Geography, the Political Geography and Cosmography as aspects of its organization, a model which, at the end nineteenth century, began to show signs of exhaustion. The 1920s were a watershed for the teaching of Geography and the its didactic literature. The "modern lines" of geography, coupled with the feeling of fatigue as measured by descriptive geography, the reorientation of the education aims contribute to compose a new framework for teaching geography. The examination of the literature allowed the monitoring of the formation and development of geography as a school subject. Demonstrated its content violated its auxiliary function, implicit in the teaching of this knowledge to channel a unique composition, giving voice to a discipline formed, with place and responsibilities in the school between the kingdom and the first republic . It was also possible to examine issues such as authorship, authority, discipline legitimacy, the relationship of the texts with the proposed curriculum, the question of sources and translations, fronts positions tradition, the teaching methodology and teacher training, the question nationality, and others perceived as regularities in the dispersion of the geography didactic discourse.

Keywords: Teaching Geography; Bibliography teaching of Geography, Descriptive Geography, Geography Curriculum, teaching discourse.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	01
CAPÍTULO 1 – UMA PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA A ANÁLISE DA BIBLIOGRAFIA DIDÁTICA DE GEOGRAFIA: disciplina, currículo e discurso	12
1.1 A História das Disciplinas Escolares e a História do Currículo: algumas contribuições para uma história da disciplina escolar de Geografia e de sua literatura didática	13
1.2 Análise do Discurso: fundamentos teórico-metodológicos da interpretação	25
1.2.1 O sujeito, a história e a ideologia na análise discursiva: a questão da autoria	28
1.2.2 O discurso, seus elementos e a formação do dizer didático	37
1.3 Procedimentos metodológicos da pesquisa da Análise do Discurso	45
CAPÍTULO 2 – DESCRIÇÃO DA BIBLIOGRAFIA DIDÁTICA (1814-1939): discussão da trajetória constitutiva dos manuais de Geografia	49
2.1 A bibliografia didática de Geografia	49
2.2 A autoria da bibliografia	87
2.3 A editoração	93
2.4 O desenvolvimento físico-gráfico dos manuais didáticos de Geografia	108
CAPÍTULO 3 – DO ENSINO IMPLÍCITO AO ENSINO EXPLÍCITO DA GEOGRAFIA: prenúncios da disciplina e do livro didático nos movimentos históricos anteriores à independência política do Brasil	121

3.1 A educação colonial: os primeiros indícios de uma educação geográfica ...	125
3.2 A educação colonial: a influência do isolacionismo	136
3.3 Reinado (1808-1821): o surgimento dos primeiros indícios de uma literatura didática de Geografia	139
3.3.1 Academia Real Militar do Rio de Janeiro (1810): a primeira explicitação da Geografia como disciplina	144
3.4 Uma avaliação da posição da Geografia como atividade de ensino entre 1549 e 1821: prenúncios da formação de uma disciplina geográfica no Brasil .	161
CAPÍTULO 4 – DELINEAMENTOS CONSTITUTIVOS DA GEOGRAFIA ESCOLAR NO IMPÉRIO (1822-1889): o estabelecimento de uma disciplina e de uma bibliografia didática	169
4.1 A educação brasileira e o ensino de Geografia no período Imperial	172
4.1.1 Da Assembleia Constituinte de 1823 ao Ato Adicional de 1834: o entreposto da consolidação da Geografia como disciplina	174
4.1.2 Currículo e ensino de Geografia no Império: o papel do Colégio Pedro II	180
4.2 O currículo e a constituição da bibliografia didática de Geografia no período imperial	200
4.2.1 A tradição da Cosmografia, da Geografia Física e da Geografia Política	201
4.2.2 A bibliografia didática de Geografia no Império	205
4.2.3 A formação do currículo escolar de Geografia no Império	212
CAPÍTULO 5 – DELINEAMENTOS CONSTITUTIVOS DA GEOGRAFIA ESCOLAR NA PRIMEIRA REPÚBLICA (1889-1930...): permanências e transformações na disciplina e em sua bibliografia didática	227

5.1 A educação brasileira na República: o lugar da Geografia escolar e sua proposta curricular	229
5.2 A constituição da bibliografia didática de Geografia no período republicano	252
5.2.1 A bibliografia didática de Geografia na República	253
5.2.2 A contribuição de Said Ali: o significado da sua proposta de regionalização	257
5.2.3 A contribuição de Delgado de Carvalho: a orientação moderna da Geografia e sua relação com o livro didático	260
5.2.4 Antonio Firmino Proença: síntese das transformações no ensino de Geografia	265
5.2.5 Fernando Antônio Raja Gabaglia: o ensino de Geografia por práticas	268
CAPÍTULO 6 – DISCURSOS NO LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA: análises de elementos constitutivos da bibliografia e do ensino geográfico	272
6.1 O discurso da designação das obras	275
6.2 A formação do discurso didático de Geografia: estabelecimento da Geografia descritiva	287
6.3 Prefácios, prólogos, notas de advertência, apresentações e imprensa: os discursos do entorno	300
6.3.1 Estabelecimento da autoria e da obra: vozes constitutivas dos sujeitos e dos discursos didáticos	301
6.3.2 A identidade e a legitimidade da disciplina	310
6.3.3 Os sujeitos da recepção enunciativa	314
6.3.4 A relação do discurso didático de Geografia com os currículos e programas	315
6.3.5 Enfrentamentos das traduções, fontes e lacunas do discurso didático de Geografia	317

6.3.6 Discursos emergentes como oposição à tradição da bibliografia didática de Geografia	325
6.3.7 Enunciados ao professor: instruções e recomendações dos autores aos docentes de Geografia	329
6.3.8 Posições constitutivas da bibliografia didática de Geografia quanto ao nacionalismo	334
6.4 Livro escolar de Geografia e representações sobre o ensino geográfico no período em questão	340
CONSIDERAÇÕES FINAIS	351
REFERÊNCIAS	366
APÊNDICE	389
01 – obras de importância direta para a bibliografia didática de geografia brasileira	390

LISTA DE FIGURAS

01 – Atos de controle e advertência contra a pirataria de obras didáticas em exemplares de Henrique Martins (1896), Carlos Góes (1918) e José Theodoro de Souza Lobo (1927)	85
02 – Distribuição geográfica da produção da bibliografia didática de Geografia no Brasil (1814-1939)	100
03 – Distribuição geográfica da produção da bibliografia didática na Europa (1814-1939)	102
04 – Baptiste Louis Garnier (1823-1893), pioneiro das atividades editoriais para o livro didático brasileiro e Francisco Alves de Oliveira (1848-1917), que consolidou o mercado das publicações didáticas no Brasil	107
05 – Encadernações típicas da bibliografia didática de Geografia até fins do século XIX	110
06 – Capa da 5. ed. da <i>Chorographia do Brasil</i> , de Henrique Martins (1896): a identificação da obra desloca-se da lombada e da folha de rosto para a capa frontal	112
07 – Reprodução da folha de rosto na capa do exemplar de 1902 de <i>A Terra ilustrada. Geographia universal, physica, ethnographica, política e econômica das cinco...</i> , de Frere Ignace Chaput (F.I.C.)	113
08 – <i>Geographia Elementar</i> , de A. de Rezende Martins – exemplar de 1926: das primeiras obras em formato panorâmico	114
09 – Ilustrações e um dos mapas coloridos da obra <i>Curso methodico de Geographia physica, politica, histórica, commercial e astronomica, composto para uso das escolas brasileiras</i> , de Lacerda, 1887	116
10 – Capa da obra <i>Geographia Elementar</i> , de Arthur Thiré	118

11 – Algumas páginas internas da obra <i>Geographia Elementar</i> , de Arthur Thiré	118
12 – Fotografias ilustrando a obra <i>Lições de Chorographia do Brasil</i> , de Horacio Scrosoppi	119
13 – Esquema da explicação para o processo de Gormação das chuvas proposto por Gabaglia (1930)	270

LISTA DE GRÁFICOS

- 01 – Produção da bibliografia didática de Geografia por década (1814-1939) .. 86
- 02 – Distribuição da produção de livros didáticos por localidade (1814-1939) .. 99

LISTA DE QUADROS

01 – Bibliografia didática brasileira de Geografia (1814-1939)	51
02 – Produção por autoria, para autores com mais de dois títulos de manuais didáticos de Geografia (1814-1939)	91
03 – Descrição das casas publicadoras da bibliografia didática de Geografia (1814-1939)	94
04 – Constituição da Grade Curricular de Geografia do Ensino Secundário na vigência do Império – 1838	188
05 – Constituição da Grade Curricular de Geografia do Ensino Secundário na vigência do Império – 1841	189
06 – Constituição da Grade Curricular de Geografia do Ensino Secundário na vigência do Império – 1850	191
07 – Constituição da Grade Curricular de Geografia do Ensino Secundário na vigência do Império – 1855	192
08 – Constituição da Grade Curricular de Geografia do Ensino Secundário na vigência do Império – 1857	194
09 – Constituição da Grade Curricular de Geografia do Ensino Secundário na vigência do Império – 1862	195
10 – Constituição da Grade Curricular de Geografia do Ensino Secundário na vigência do Império – 1870	196
11 – Constituição da Grade Curricular de Geografia do Ensino Secundário na vigência do Império – 1876	197
12 – Constituição da Grade Curricular de Geografia do Ensino Secundário na vigência do Império – 1878	197
13 – Constituição da Grade Curricular de Geografia do Ensino Secundário na vigência do Império – 1881	198

14 – Organização curricular da obra <i>Compendio de Geographia Universal, resumido de diversos authores e offerecido a mocidade brasileira</i> , de Bazilio Quaresma Torreão, 1824	213
15 – Organização curricular da obra <i>Corografia, ou abreviada historia geographica do imperio do Brasil...</i> , de Domingos Jose Antonio Rebello, 1829	216
16 – Plataforma curricular do Colégio Pedro II em 1850 – ensino secundário ...	217
17 – Plataforma curricular executada na segunda e quarta edições de Pompêo Brasil	220
18 – Ensino Secundário: Programa de Geografia, no Colégio Pedro II, na vigência do Decreto n. 8051, de 25 de março de 1881	223
19 – Plataforma curricular executada no <i>Curso methodico de Geographia</i> , de Joaquim Maria de Lacerda, década de 1880	225
20 – Plataforma curricular executada nos <i>Elementos de Chorographia do Brazil</i> , de Henrique Martins, década de 1880	225
21 – Constituição da Grade Curricular de Geografia, de acordo com o Decreto n. 981, de 8 de novembro de 1890, para a instrução primária e secundária do Distrito Federal, Reforma Benjamim Constant	232
22 – Ensino Primário: Programa de Geografia na vigência da Reforma Benjamim Constant (1890-1901)	234
23 – Ensino Secundário: Programa de Geografia na vigência da Reforma Benjamim Constant (1890-1901)	235
24 – Constituição da Grade Curricular de Geografia do Ensino Secundário, de acordo com o Decreto n. 3.914, de 23 de janeiro de 1901, Reforma Eptácio Pessoa	237
25 – Constituição da Grade Curricular de Geografia do Ensino Secundário, de acordo com o Decreto nº 8.660, de 5 de abril de 1911, Reforma Rivadávia Corrêa	239
26 – Ensino Secundário: Programa de Geografia, Colégio Pedro II, na vigência da Reforma Rivadávia Corrêa (1911-1915)	240

27 – Constituição da Grade Curricular de Geografia do Ensino Secundário, de acordo com o Decreto n. 11.530, de 18 de março de 1915, Art. 167, Reforma Carlos Maximiliano	242
28 – Constituição da Grade Curricular de Geografia do Ensino Secundário, de acordo com o Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, Art. 47, Reforma Luiz Alves Rocha Vaz	243
29 – Ensino Secundário: Programa de Geografia, Colégio Pedro II, na vigência da Reforma Luiz Alves-Rocha Vaz (1925-1931)	244
30 – Constituição da Grade Curricular de Geografia do Ensino Secundário, de acordo com o Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, Reforma Francisco Campos	249
31 – Programa de Geografia na vigência da Reforma Francisco Campos (1931-1937) para o Curso Fundamental	251
32 – Programa de Geografia na vigência da Reforma Francisco Campos (1931-1937) para o curso secundário	251
33 – Exemplos enunciados de sujeitos-destino da bibliografia	281

LISTA DE TABELAS

01 – População e educação no Brasil – 1820-1950	171
---	-----

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O Ensino de Geografia foi decisivo para a formação de um discurso científico geográfico no Brasil, e uma prática anterior à sua institucionalização em sociedades ou na academia: esse tem sido um consenso entre os que estudam a história e o pensamento do ensino dessa disciplina. Os objetivos da Geografia acadêmica, com tais raízes, têm fundamentos que permeiam desde a estruturação territorial das atividades econômicas nacionais até o processo de constituição e consolidação das próprias regiões nacionais, unificados aos interesses sociais, econômicos e políticos organizados em construções discursivas manifestas em práticas artísticas, midiáticas, escolares, programas governamentais, entre outros, elaborando corpos ideológicos que sustentaram (e sustentam) essa orientação. Dessa forma, considero a educação geográfica como um dos pilares dos discursos sobre o território, e, nessas circunstâncias, considero os manuais escolares como um dos pilares tradicionais desta educação e, como contribuição da presente pesquisa, considero-os parte importante da gênese de um pensamento e prática da Geografia, bem como partícipe da história da Geografia e do seu ensino no Brasil.

Esses livros, ou o seu desenvolvimento e expressão, são um indicador cultural importante e, como objetivos discursivos, abrigam processos sobre a formação de sujeitos, efeitos de sentido e efeitos ideológicos, sob orientação de alguma discursividade geográfica, qual seja ela.

Não obstante, o gênero didático, por suas contradições e, principalmente, por estar sob a ótica de um produto cultural menor na linha dos gêneros que documentam a pesquisa acadêmica, foi desconsiderado por muito tempo enquanto objeto de estudo. Os livros didáticos de Geografia, a propósito, apenas em fins do século XX, mais precisamente a partir da década de 1980, passaram a ser alvo de artigos, dissertações de mestrado e teses de doutorado (PINHEIRO, 2005a; 2005b; SILVA, 2006). Anteriormente a essa década, são poucas as contribuições nesse sentido. Considerando essas pesquisas, é indiscutível o vínculo entre a produção dos livros didáticos de Geografia e o discurso institucionalizado dessa ciência: sem aprofundar no mérito da questão, posso afirmar que as denominadas Geografia

Tradicional, Geografia(s) Crítica(s), Geografia Humanística – principalmente estas – tiveram/têm seus professores e autores didáticos (Cf. SILVA, 2006). Mas quais seriam essas relações anteriormente à institucionalização brasileira da Geografia? De onde enunciavam aqueles autores? Quais formações discursivas e ideológicas orientavam suas práticas enunciativas? De quem eram essas vozes que conformavam um discurso pedagógico para a Geografia? Que obras foram aquelas, e quais suas marcas na história e no pensamento da Geografia e do seu ensino?

Esta pesquisa defende a tese de que os livros didáticos de Geografia são um dos lugares manifestos do discurso histórico-ideológico do pensamento geográfico no Brasil, instituinte, também, de sua história, e, por isso, propõe estudar a constituição do discurso escolar da Geografia por meio de sua bibliografia didática, identificando os autores pioneiros, suas instâncias de interlocução e as contribuições identificáveis e manifestas nesses objetos no que tange à formação da História e do Pensamento Geográfico em um período específico, isto é, aquele que antecede à institucionalização da Geografia acadêmica no Brasil, na década de 1930, procurando, em paralelo, perceber a construção desse discurso enquanto gênero bibliográfico: um discurso didático de Geografia. O período de abordagem, portanto, estende-se desde o tempo dos jesuítas, perpassando pelos períodos pombalino e joanino até o Império (1822-1889), quando a educação brasileira, em geral, e a de Geografia, em específico, começa a ser organizada, alcançando as transformações que acompanharam o estabelecimento da República (1889) até o surgimento da Geografia acadêmica no país, quando a Educação brasileira, já destituída da Igreja Católica como mentora do ensino, e, sob orientação do Estado, compartilha com a Academia (ou com a classe intelectual) a regulamentação do ensino e, por conseguinte, da produção dos livros didáticos, intervenção que atinge igualmente os manuais de Geografia.

Portanto, concentro meu objeto de pesquisa na bibliografia didática aqui sistematizada, enveredando pela formação do ensino de Geografia, no que respeita à constituição da disciplina, formação do currículo, perspectivas sobre esse ensino, e, sobretudo, o discurso do e sobre o livro didático de Geografia.

O livro didático de Geografia, em geral, tendo sua relevância denegada pela academia, quando foi, enfim, objeto de estudo, apenas alguns de seus aspectos despertaram o interesse da pesquisa: as políticas públicas, a ideologia (ainda que

em uma visão marxista, base epistemológica das Geografias Críticas, perspectiva que fez essas primeiras leituras do livro didático), a metodologia de ensino, não sendo explorado, na totalidade, seu papel histórico e epistemológico. Apesar de contraditório, o livro didático é um produto complexo, com ampla margem para a investigação científica, sendo uma lacuna a produção de perspectivas históricas que compreendam e esclareçam aspectos que engendram o surgimento e o desenvolvimento da Geografia e do seu ensino no Brasil.

Considerando que os textos didáticos de Geografia (e, por conseguinte, o ensino dessa disciplina) anteciparam a institucionalização acadêmica da ciência, e muitos de seus debates, inclusive o da “orientação moderna” (Said Ali e Delgado de Carvalho, dentre outros, que serão examinados nessa pesquisa, são exemplos desse processo, sendo esta expressão de Delgado), verifica-se a necessidade de se avançar no debate sobre os discursos materializados nessa bibliografia, mesmo porque o livro didático, em si, foi das primeiras formas de institucionalização do discurso geográfico. Em pesquisa anterior, em nível de dissertação de mestrado¹, identifiquei um significativo desconhecimento sobre a história do livro didático de Geografia no Brasil, particularmente suas relações com a academia e com outras fontes de produção da pesquisa e do conhecimento geográfico, sobretudo um desconhecimento sobre o período delimitado para esta pesquisa, dado que as pesquisas existentes sobre o livro didático se concentram prioritariamente na produção contemporânea.

Esse desconhecimento leva a prevalecer lugares comuns, simplistas e simplificadores ao referenciar o ensino de Geografia e os livros didáticos do período em recorte: a noção de que existiriam poucos e raros livros de Geografia, a prevalência de textos importados, o discurso apolítico, não científico, são algumas das reduções que se engendram no desconhecimento histórico do livro didático de Geografia.

O preenchimento de tais lacunas anima o debate do ensino de Geografia e subsidia a formação de professores desta disciplina, pois auxilia o esclarecimento de um passado ainda sem luz apropriada, alocado na penumbra que antecede um

¹ SILVA, Jeane Medeiros. **A constituição de sentidos políticos em livros didáticos de geografia na ótica da Análise do Discurso**. 2006. 275 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

período bem mais conhecido – o da História do Pensamento Geográfico e do ensino dessa ciência – após a institucionalização acadêmica da ciência geográfica no Brasil, embora seja parte constituinte da realidade atual. Sobretudo, contribui para demover certas análises destituídas de compreensão do período em foco, tais como as mencionadas acima, o que leva muitos pesquisadores a fazer avaliações errôneas e anacrônicas do ensino, métodos e materiais daqueles anos, tornando-as um consenso amplamente reproduzido, de especial maneira no âmbito da formação de professores de Geografia.

O contexto das pesquisas do Ensino de Geografia, nesse início de milênio, é propício à valorização do livro didático como objeto de pesquisa e fonte da produção de conhecimentos: a distância entre livro didático de Geografia e a pesquisa acadêmica tende a ser reduzida, pelo menos em vista da crescente quantidade, e qualidade, de trabalhos sobre o tema a partir do final da década de 1990. A propósito, em se tratando de uma atividade com linguagem(ns) – autoria, escrita, formação bibliográfica... – é oportuna a utilização da Análise do Discurso como sustentação teórico-metodológica de uma compreensão do livro didático de Geografia, aliada a algumas perspectivas da História das Disciplinas Escolares e da História do Currículo enquanto sustentação para a construção de um corpo histórico para análise. A linguagem por si só já contorna com relevância a proposta, uma vez que, com a Análise do Discurso, inova-se a questão da interpretação, que perpassa pelas práticas de produção e recepção textuais, fazendo desse campo de estudo uma contribuição vigorosa para o debate da educação geográfica quanto à consideração de relações que atravessam a linguagem, a História, a ideologia, as condições de produção discursiva e, ainda, a constituição dos sujeitos e dos sentidos que entrecruzam a tessitura da História da Geografia no Brasil.

Por objetivo geral, proponho compreender a bibliografia didática do ensino de Geografia, bem como a história e o pensamento deste ensino, entre as décadas de 1810 e 1930, por meio da descrição de sua trajetória constitutiva e da análise dos discursos dos seus sujeitos.

As etapas de efetivação dessa proposta objetivam, especificamente:

a) Buscar elementos teóricos e metodológicos que auxiliem a compreensão da disciplina e da bibliografia didática de Geografia, sobretudo na Análise do Discurso de linha francesa;

b) Reunir referências da bibliografia didática de Geografia no período entre a refuncionalização da Colônia brasileira para sediar o Reino português até o momento contemporâneo à institucionalização da Geografia acadêmica no Brasil, sistematizando autores e obras que subsidiaram o ensino de Geografia brasileiro.

c) Compreender historicamente a formação e a consolidação da disciplina nos movimentos históricos que a definiram, procurando perceber os reflexos desses movimentos na bibliografia didática de Geografia;

d) Analisar elementos constitutivos do discurso instituinte da bibliografia sistematizada na pesquisa, identificando posições autorais, discursos e efeitos de sentido que esboçam, a partir dela, os lugares da História do Ensino de Geografia brasileiro.

Esse percurso agrega significados à Geografia brasileira e ao seu ensino, além de ressignificar o livro didático de Geografia e seus autores como objeto de estudo e documento das práticas geográficas no Brasil.

Para conduzir a proposta de conhecer o pensamento e o ensino geográfico por meio dos sujeitos, sentidos e fundamentos ideológicos que, paulatinamente, tomam forma de um gênero integrante do discurso geográfico, constituindo um acervo de obras e de referências didáticas, utilizo as técnicas da pesquisa bibliográfica como ponto inicial para vislumbrar, de acordo com as possibilidades da pesquisa, a história do livro didático de Geografia de 1814 até o final da década de 1930. Defino este período tomando como marco inicial a publicação da obra *Elementos de Astronomia para uso dos alumnos da Academia Real Militar*, de

Manoel Ferreira de Araújo Magalhães, publicada no Rio de Janeiro em 1814, pela Impressão Régia. O período de abordagem encerra-se sem limite preciso na década de 1930, quando a Geografia foi institucionalizada no Brasil, de acordo com o modelo de produção e formação que perdura até a atualidade, afirmando alguns dos vínculos entre a academia e a produção dos manuais didáticos de Geografia, mas sem necessariamente aprofundar a questão dessa institucionalização nesse momento da pesquisa. Apesar de limitar a sistematização ao ano de 1939, algumas edições de anos anteriores são reeditadas nas décadas seguintes, registros contabilizados na pesquisa, pois o critério para a inclusão de um título na relação foi o ano da primeira edição, ou edição mais antiga identificada.

Em linhas gerais, trata-se de uma pesquisa exploratória, visando proporcionar a discussão de um problema – a produção da literatura didática de Geografia no período anterior à institucionalização da ciência geográfica – um tema ainda pouco conhecido entre os historiadores do pensamento e do ensino geográfico.

A pesquisa, portanto, foi iniciada com um exaustivo levantamento de referências e produção de fichas para localização, acesso ou obtenção das fontes primárias ou de dados a elas relacionados. Foram consultados catálogos de diversas bibliotecas de universidades brasileiras, bem como catálogos virtuais da *Bibliothèque Nationale de France*, o Banco de Dados de Livros Escolares Brasileiros (1810 a 2005) – LIVRES, o Acervo Geral e Acervo de Obras Raras da Fundação Biblioteca Nacional (Rio de Janeiro, RJ) e da Biblioteca Arthur Viana (Belém, PA). Consultei, também, catálogos e extratos de catálogos de editoras, catálogos de exposições geográfica e pedagógica, além de consultar acervos particulares e obras de referência bibliográfica (SILVA, 1870; BLAKE, 1883; 1893; 1895; 1898; 1899; 1900; 1903; GARRAUX, 1962; MORAES, 1969). Dentre os indicadores de busca, destacaram-se os termos *geographia*², *chorographia*, *compendio*, *cosmographia*, *geografia*, *geographico*, *geográfico*, *geográfica*, *geographica*, *corographia*, *corografia*. Seguiram-se o levantamento de critérios históricos para classificação dos

² O período em abordagem nesta tese passou por diversas formas de ortografia da língua portuguesa. Diante disso, as transcrições diretas serão sempre de acordo com a ortografia vigente na fixação do texto à época, à exceção de alguma transcrição cujo acesso obtido já constasse com uma atualização. Os nomes dos autores igualmente terão observados a ortografia corrente à época de sua existência ou registro.

grupos de referências, seleção e análise destas, notadamente os períodos Jesuítico, Pombalino, do Reinado, Imperial e Republicano, com subdivisões que se fizeram necessárias. Os principais períodos históricos do território brasileiro ficam como expressão máxima do recorte, pois são responsáveis por transformações significativas na educação brasileira, que diferenciam um período de outro.

Esta etapa inicial permitiu a identificação de títulos, autores, anos e locais de publicação, definindo um panorama histórico-descritivo que permite entrever o surgimento e o desenvolvimento dos manuais de Geografia e do ensino desta. A composição de um panorama bibliográfico de obras e autores constituiu o arcabouço de fontes para construção histórica e análise.

Na delimitação da pesquisa não foram inscritos o levantamento, a análise ou a historicização de atlas, dicionários, cartas, globos³, literatura para o ensino cívico, literatura pedagógica e demais materiais dessa linha que, embora tenham feito a história da disciplina Geografia, constituindo sua literatura, considero produtos complementares e de referência, sem a abrangência que os livros escolares propriamente têm. É fato inegável que esses materiais subsidiaram o ensino de Geografia, apresentando vínculos diretos com esse ensino, mas não são oportunos a este trabalho, neste momento, pela necessidade de delimitação e controle da extensão da pesquisa de acordo com a estrutura de uma tese: apenas me utilizei dos mesmos marginalmente, por necessidade da análise.

Enganos e omissões são inevitáveis em trabalhos com bibliografia, sobretudo em períodos com tempo dilatado em décadas e, sobretudo, décadas e séculos distantes da atualidade. A dispersão eleva os objetos culturais à categoria de raros ou desaparecidos, sustentando-se em seus contextos pelo valor e impacto histórico que tiveram – uma condição que o tempo pode lembrar ou esquecer. De acordo com as condições da pesquisa, pretendi elaborar uma base ampla, a mais completa, de forma que a pesquisa dispõe de **uma** bibliografia, dentre as possíveis, para análise.

Nesta tese, denomino por “bibliografia didática de Geografia” o acervo de documentos em análise direta ou indireta – dado que nem todos os títulos são

³ Uma história da bibliografia didática na perspectiva cartográfica por ser encontrada na tese *A cartografia nos livros didáticos e programas oficiais no período de 1824 a 2002: contribuições para a história da geografia escolar no Brasil*, de Levon Boligian (2010).

acessíveis. Atualmente, tratamos os objetos em estudo pelo termo “livro didático” para os quais genericamente empregam-se com regularidade, enquanto sinônimos, *obra didática*, *livro-texto*, *manual didático*, *compêndio*. Essas designações são historicamente constituídas: *compêndio*, por exemplo, foram os nomes gerais desses livros, em boa parte do século XIX, dada a concepção e a metodologia de elaboração, nomeando um conjunto de conhecimentos relativos a uma dada área do saber, dentre os considerados mais importantes, em forma de livro, compilados ou não. *Livro-texto* já é uma denominação mais recente, bem como *livro didático*. Podem ser compreendidos como livros se forem impressos, encadernados, legalmente catalogados, publicados⁴. Por apostilas, se a divulgação do texto sofre variações em relação ao padrão “livro”.

Esses materiais, nessa pesquisa, são tratados, quando em conjunto, por duas denominações: literatura didática e bibliografia didática de Geografia.

Por **bibliografia didática**, compreendo a sistematização, possível ao alcance dessa pesquisa, do acervo cujas fontes tenham sido identificadas, acessadas ou adquiridas; referem-se também, conseqüentemente, à sistematização de dados como indicação de autoria, titulação e subtítulo, edição, local e casa de publicação, ano de publicação, quantidade de páginas impressas e registro de outros dados complementares à caracterização formal do livro, tais como coleções, volumes, tradução, adaptação, revisão, ampliação. Para o levantamento das obras em estudo, porém, os dados foram organizados em um levantamento bibliográfico no qual constaram as primeiras edições ou a edição mais antiga que pude localizar, seguindo uma ordem cronológica, conforme pode ser visto no Quadro *Relação geral de títulos por autor - Índice por data de primeiras e demais edições, ou edição mais antiga identificada*, apresentada no Capítulo 2. O levantamento foi organizado para que a entrada de cada título registre, cronologicamente, todas as edições identificadas da obra. Esses documentos apresentam especificidades à análise e à construção histórica da pesquisa, conforme abordo apropriadamente no desenvolver das descrições e análises.

⁴ *Publicação* enquanto manifestação notória de uma obra, seja pelo uso (aquisição, leitura, adoção institucional), seja pela visibilidade, mesmo quando não institucional, pelas finalidades e direcionamento ao público, pela integração a acervos, catálogos, bem como pela citação em obras de referências.

Por **literatura didática** de Geografia, entendo todos os aspectos que extrapolam as dimensões físicas de uma obra ou da bibliografia, sobretudo os aspectos teórico-metodológicos, políticos, sociais, ideológicos e outros que apresentam continuidades, rupturas, conflitos, contradições, mas se desenvolvem na composição de uma área – perfazendo uma formação discursiva em torno desses objetos. Nessa categoria, também são inclusos atlas, dicionários, cartas, globos, literatura para o ensino cívico, literatura pedagógica e demais materiais dessa linha que, conforme demonstrado, embora sejam parte integrante da história da disciplina Geografia, não estão em foco nesta pesquisa.

O corpus está constituído, assim, pela bibliografia didática na qual se encontram majoritariamente livros compendiados, traduzidos, adaptados, produzidos ou importados para o ensino de Geografia brasileiro. Marginalmente, quando julgados importantes para a análise, outros documentos, de outros gêneros, são tomados como parte do corpus e como unidade de análise, como já mencionei.

A propósito da bibliografia e da literatura didáticas de Geografia, considero, a partir de uma visão geral do corpus e do seu contexto, que há um **ensino explícito** e um **ensino implícito** de Geografia. O ensino explícito de Geografia compreende os programas e currículos *elaborados para o ensino e aprendizagem exclusivo* desta disciplina Geografia, com os materiais culturais produzidos para esse fim, tais como as obras da bibliografia. O ensino implícito de Geografia compreende, por sua vez, o *aprendizado e o ensino incidental* de conteúdos de Geografia em outros programas, currículos e disciplinas. Para exemplificar, os livros de leitura, os livros do ensino cívico, os livros de História estão todos envolvidos com discursos geográficos, pois as formações discursivas que justificaram e promoveram o ensino de Geografia em muito extrapolam os interesses desta disciplina.

A pesquisa inicia-se com a construção de uma perspectiva teórica, perpassando pela construção histórica da disciplina e dos manuais de Geografia, até alcançar uma síntese analítica do período delimitado.

Por conseguinte, no primeiro capítulo, *Uma perspectiva teórico-metodológica para a análise da bibliografia didática de Geografia: disciplina, currículo e discurso*, apresento discussões relativas à Análise do Discurso e a algumas perspectivas da História das Disciplinas Escolares e da História do Currículo, no que tocam de perto ao estudo do objeto proposto e aos objetivos lançados. Não se trata propriamente de

fazer uma história das disciplinas em geral, ou do livro didático como um todo, o que não é objetivo da pesquisa, mas de buscar elementos que auxiliem a compreensão da bibliografia didática de Geografia, tendo na Análise do Discurso elementos conceituais e metodológicos que fundamentem essa compreensão. Procuo, portanto, construir uma perspectiva para compreender os documentos em análise como bibliografia específica do ensino da Geografia e partícipes do processo de constituição discursiva do gênero didático.

No segundo capítulo, *Descrição da bibliografia didática (1814-1939): discussão da trajetória constitutiva dos manuais de Geografia*, apresento os dados bibliográficos, em sua sistematização e discuto aspectos relacionados à constituição do acervo, tais como autoria, editoração, apresentação gráfica, dentre outros.

No terceiro capítulo, *Do ensino implícito ao ensino explícito da Geografia: prenúncios da disciplina e do livro didático nos movimentos históricos anteriores à independência política do Brasil*, percebo, na dispersão do ensino jesuítico, pombalino e joanino, as raízes da disciplina e da bibliografia didática de Geografia, com particular atenção à Academia Real Militar (1810), instituição integrante do movimento de introdução do pensamento científico no Brasil, e marco no ensino de Geografia brasileiro.

No quarto capítulo, *Delineamentos constitutivos da Geografia escolar no Império (1822-1889): o estabelecimento de uma disciplina e de uma bibliografia didática*, demonstro o surgimento da Geografia como disciplina consolidada na educação brasileira, bem como seu desenvolvimento curricular, aliando essa trajetória a um crescente mercado editorial, que será aliado das nascentes instituições escolares, sobretudo do ensino secundário, ambientando a consolidação da Geografia como disciplina escolar e a constituição de um acervo bibliográfico desta disciplina, na vigência do Império.

No quinto capítulo, *Delineamentos constitutivos da Geografia Escolar na Primeira República (1889-1930...): permanências e transformações na disciplina e em sua bibliografia didática*, examino o debate e os atos que promovem a transformação do fazer e modo de ser da disciplina geográfica e da sua bibliografia durante a vigência da Primeira República, em fins do século XIX até a década de 1930, tempo em que a Geografia está constituída e institucionalizada, e incorporada de certa tradição quanto a uma literatura didática.

No último capítulo, *Discursos no livro didático de Geografia: análises de elementos constitutivos da bibliografia e do ensino geográfico*, procuro analisar as circunstâncias e vínculos constitutivos da bibliografia, observando, em seu discurso, como os sujeitos autores se impõem no cenário educacional, aspectos da legitimação da disciplina, a relação com as propostas curriculares, o posicionamento da bibliografia em relação a sua própria tradição, o posicionamento com suas fontes, com os professores, com as formações ideológicas.

Em um aspecto geral, a trajetória delineada pela pesquisa demonstrou uma atividade intensa, embora fragmentada, que participou da delimitação e afirmação da Geografia como disciplina escolar, respondendo às necessidades impostas pela educação brasileira, reagindo às críticas colocadas pela intelectualidade brasileira, de forma a compor um material extremamente rico para a compreensão da história da Geografia escolar e mesmo do pensamento geográfico brasileiro.

CAPÍTULO 1

UMA PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA A ANÁLISE DA BIBLIOGRAFIA/DIDÁTICA DE GEOGRAFIA: disciplina, currículo e discurso

Para alcance dos objetivos propostos nesta tese, elejo um corpus de análise – os manuais de Geografia, examinados a partir do discurso didático desta disciplina, o que é um recorte de pesquisa, isso porque o discurso didático da Geografia se enuncia em diferentes materialidades: na produção do professor (resumos, anotações, relatórios, fala...), na produção dos alunos, na produção do Estado (legislação, relatórios, programas...), nos manuais didáticos, na ciência geográfica, na imprensa e em tantas outras instâncias, além da literatura didática de Geografia propriamente dita. Dessa forma, a literatura do ensino de Geografia, por meio da bibliografia suscitada, é colocada como objeto de estudo e, a partir dele, incorporar-se-á outras materialidades que se fizerem necessárias para a construção e a análise de uma história do livro e da disciplina escolar da Geografia, dentre tantas possíveis.

A Geografia que se ensina tem uma história e um desenvolvimento peculiares que atravessam sua constituição e sua institucionalização. Nesta pesquisa, tomo a Análise do Discurso como fundamentação teórico-metodológica para compreender este percurso, através dos livros didáticos como materialidades discursivas deste ensino. Para isso, neste capítulo, procuro compreender a Análise do Discurso a partir da questão do **sujeito** e do **discurso**, especificamente o dos sujeitos autores e o didático.

A Análise do Discurso, como o próprio nome enuncia, procede por meio da análise como método e do discurso como teorização. Ambos, análise e discurso, transitam em uma circunscrição histórica; neste caso, a história da disciplina de Geografia. Para atingir esse enquadramento teórico, parto de algumas das contribuições da História das Disciplinas Escolares e da História do Currículo como definição de uma perspectiva para compreender a história do livro didático de

Geografia, no bojo da qual a pesquisa se propõe a compreender aspectos das formações discursivas e ideológicas que acompanham a emergência e o desenvolvimento desta disciplina no século XIX até a década de 1930.

1.1 A História das Disciplinas Escolares e a História do Currículo: algumas contribuições para uma história da disciplina escolar de Geografia e de sua literatura didática

A análise discursiva leva-nos a identificar e mover-se nas circunstâncias da história, onde os discursos se filiam e produzem sentido. A literatura didática, como as que compõem o objeto desta pesquisa, só tem existência na vida e dinâmica de uma disciplina. Organizar e analisar uma bibliografia do ensino de Geografia, dessa forma, é acompanhar o fazer histórico da disciplina de Geografia. No campo da Educação, duas áreas de estudo, a História das Disciplinas Escolares⁵ e a História do Currículo, têm contribuições para auxiliar a construção de uma perspectiva histórica do Ensino de Geografia, quanto à sua formação disciplinar, o que inclui uma compreensão do desenvolvimento curricular e quanto à formação dos seus manuais didáticos.

Bittencourt (2008), ao abordar o problema do saber escolar, no âmbito da História das Disciplinas Escolares, lembra que o mesmo se estrutura em uma tríade: o **saber a ser ensinado**, o **saber ensinado** e o **saber apreendido**. O período delineado para esta pesquisa, historicamente distante dos dias atuais, dinamizado em gerações já extintas, apresenta dificuldades documentais para o estudo do *saber ensinado* e do *saber apreendido*, sem inteireza de fatos e repercussões, de modo que historicizar a disciplina precisa recorrer a meios indiretos para promover e construir conhecimentos. O século XIX não apresenta fartos registros sobre o ensino de Geografia quanto aos aspectos dos saberes ensinados e apreendidos, quando ainda era iniciante, no contexto geral da educação brasileira, a imprensa pedagógica e algo que se assemelhasse à produção de saberes acadêmicos sobre a educação

⁵ História das Disciplinas Curriculares, História das Matérias Escolares, História dos Saberes Escolares e Histórias dos Conteúdos Escolares são outros campos com afinidades, na Educação, à História das Disciplinas Escolares (SOUZA JÚNIOR; GALVÃO, 2005).

geográfica. Registros oficiais, como relatórios inerentes à vida burocrática do Estado, obras memorialistas, a literatura ficcional (de forma muito fragmentada), são os documentos mais pertinentes à compreensão da Geografia ensinada, no período circunscrito a esta pesquisa, para se conhecer os discursos instituintes da Geografia escolar brasileira. Apóiam esta proposta, ainda, as diversas pesquisas acadêmicas sobre o tema, embora também não sejam muitas. Nesse conjunto, é mais acessível o *saber a ser ensinado*, do qual os manuais didáticos, a legislação e os programas educacionais são documentos muito vivos, indicativo do caminho trilhado nesta tese.

No contexto da História das Disciplinas Escolares, para conhecimento do *saber a ser ensinado*, são importantes os currículos e programas, a legislação, pareceres, os documentos institucionais (editoras, órgãos da administração do Estado e escolar). Sobretudo, são importantes os livros didáticos: os prefácios, prólogos, advertências, textos introdutórios, títulos das obras, informações de folhas de rosto, os índices, e propriamente os discursos produzidos e armados nessa estrutura. A documentação de referência do *saber a ser ensinado* permite entrever a proposta de um ensino modelar como ponto de partida para as práticas que seriam exercidas, que resultam no *saber ensinado* e no *saber apreendido*. De acordo com Chervel (1990, p. 209):

O estudo dos conteúdos beneficia-se de uma documentação abundante à base de cursos manuscritos, manuais e periódicos pedagógicos. Verifica-se aí um fenômeno de "vulgata", o qual parece comum às diferentes disciplinas. Em cada época, o ensino dispensado pelos professores é, grosso modo, idêntico, para a mesma disciplina e para o mesmo nível. Todos os manuais ou quase todos dizem então a mesma coisa, ou quase isso. Os conceitos ensinados, a terminologia adotada, a coleção de rubricas e capítulos, a organização do *corpus* de conhecimentos, mesmo os exemplos utilizados ou os tipos de exercícios praticados são idênticos, com variações aproximadas. São apenas essas variações, aliás, que podem justificar a publicação de novos manuais e, de qualquer modo, não apresentam mais do que desvios mínimos: o problema do plágio é uma das constantes da edição escolar.

A História da Educação, em geral (ou as nacionais), tem tradição e divulgação ampla. Nela é recente, no entanto, a História das Disciplinas Escolares, com atenção especial à história das disciplinas em particular. Chervel (1990) demonstra que, da crise dos estudos clássicos, a partir de 1850, emergiu uma perspectiva de ensino fundamentado no *exercício intelectual* capaz de *formar o espírito* do aprendiz, e a essa acepção iniciou-se o desenvolvimento de conjuntos

culturais de conteúdos que, principalmente a partir das primeiras décadas do século XX, associaram-se ao termo “disciplina”. No sentido original, enquanto formadoras de espíritos, as disciplinas aplicavam-se às humanidades clássicas. No século XX, reforço desse processo, tem-se o fortalecimento de outra classe de estudos – os conteúdos científicos – como motrizes da formação humana e, nesse contexto, o termo “disciplina” generaliza-se como classificação das matérias de ensino, consolidando-se como “[...] os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte” (CHERVEL, 1990, p. 181). Paradoxalmente, como demonstro nos próximos capítulos, esse processo iniciou cedo no caso do ensino da Geografia brasileira, mas em um movimento espiralado, com dificuldade para estabelecer seu centro, seu lugar como disciplina, oscilando entre um saber clássico e um saber científico.

Como tal, as disciplinas seriam o espaço da sistematização de conhecimentos introdutórios para um público iniciante, cujo acesso à integralidade ficaria reservado ao ingresso no ensino superior. Aos educadores, ou a outros sujeitos autorizados pelas formações institucionais e governamentais, caberiam a responsabilidade dessa realização, isto é, o desenvolvimento e a aplicação de métodos de ensino, bem como o desenvolvimento discursivo das disciplinas, esquema esse de ampla aceitação dentre os estudiosos da educação, frequentemente denominado de “vulgarização da ciência”. Chervel (1990) e outros historiadores das disciplinas questionam esse modelo pelo estreitamento da perspectiva das disciplinas quanto à existência autônoma de cada uma.

No caso da Geografia, se tomamos o consenso da precedência do ensino à ciência (pelo menos na perspectiva da Geografia Moderna, e quanto à institucionalização desta), com as relativas ressalvas como demonstro em capítulo posterior, permite-se creditar à crítica de Chervel razões para desmistificar esse posicionamento tradicionalmente aceito. Pois na Geografia isso é incisivamente particular: muitos dos textos a trabalhar o território brasileiro, na totalidade possível à época, após o trabalho de Ayres de Casal (1817a; 1817b), foram textos didáticos, compendiados e produzidos para as práticas educacionais. Na gênese da história e do pensamento geográfico, nesse sentido, estão os livros escolares. Sobretudo, as instâncias de produção desses conhecimentos em nada se assemelharam a um recipiente enchendo-se do jorro de uma ciência acadêmica, em porções mais

palatáveis aos sujeitos alvos – os aprendizes; esta não deixará de ter a sua importância e contribuição significativa, inclusive predominante, mas até pouco antes das últimas décadas do século XIX não são poucos os sinais que asseguram um fazer também autônomo para o ensino de Geografia no Brasil. Não raro, os autores da bibliografia em questão, em prefácios ou notas introdutórias, deixam claro que, na elaboração de seus materiais, consultaram acadêmicos de referência na Geografia europeia, sobretudo franceses, mas que lançaram mão a consultas próprias, em especial às estatísticas governamentais. Essa trajetória atesta que os conteúdos geográficos estão longe de ser reflexos exatos, simplificados e vulgarizados de uma ciência dada, antes se formando como uma construção histórica da instituição escolar, da cultura social desta. Além disso, os livros didáticos organizaram uma das primeiras formas de institucionalização do saber geográfico no Brasil.

A **finalidade da educação** e a **função dos professores** constituem um núcleo importante da História das Disciplinas Escolares (CHERVEL, 1990). Contrapondo este princípio com a análise discursiva, torna-se evidente a questão ideológica e o papel dos sujeitos na produção de sentidos constitutivos do discurso didático – duas feições dos livros escolares como instância de produção linguageira. O livro escolar converge essas duas perspectivas: enquanto intérpretes do currículo, formadores de uma concepção disciplinar e propositores de uma metodologia de ensino, os sujeitos autores se comportam como professores, consolidando a percepção mais ampla da educação em seu tempo. Nestas circunstâncias, a História das Disciplinas Escolares atribui ao currículo, especificamente à História do Currículo, a explicação sobre porque certos conhecimentos, em determinado momento, são ensinados, e porque são conservados, excluídos ou alterados (MOREIRA, 2007).

O manual didático testemunha as finalidades do ensino de um conteúdo, mas certamente não reflete o ensino como acontecimento e prática social, nem os discursos que se articulam em torno dos sentidos produzidos em seu dizer. Apesar disso, o livro didático é um dos pilares do estudo das disciplinas escolares, e da sua historicização, de maneira que uma das formas de se conhecer a história de uma disciplina é por sua produção editorial, desde que se reúna, para tanto, um corpus representativo de suas diversas épocas – aquelas de inovação e as de estabilidade. Em sua produção, de acordo com Chervel, os conteúdos são reapropriados por meio

de uma metodologia de ensino que diferencia os estados de aprendizagens: na produção de livros para o ensino, nesse sentido, há pressupostos na motivação da aprendizagem e na organização dos saberes em uma progressão contínua. Os conteúdos, já pela seleção e, depois, pelo tratamento etário dispensado, descaracterizam-se em relação aos seus objetivos originais:

O que caracteriza o ensino de nível superior, é que ele transmite diretamente o saber. Suas práticas coincidem amplamente com suas finalidades. Nenhum hiato entre os objetivos distantes e os conteúdos do ensino. O mestre ignora aqui a necessidade de adaptar a seu público os conteúdos de acesso difícil, e de modificar esses conteúdos em função das variações de seu público: nessa relação pedagógica, o conteúdo é uma variação (CHERVEL, 1990, p. 188).

Os conceitos e processos científicos precisam de *tradução* em nível de linguagem pré-existente, no caso do discurso didático. Por outro lado, há a exposição dos conteúdos. Nesta fase, há a execução das práticas pedagógicas, que compreende desde a elaboração de manuais – estrutura rígida no médio prazo das relações de ensino e aprendizagem – até as práticas docentes – estrutura flexível dessa mesma relação: “[...] é uma variável que, em geral, põe em evidência algumas grandes tendências: evolução que vai do curso ditado para a lição aprendida no livro, da formulação estrita [...] para as exposições mais flexíveis [...]” (CHERVEL, 1990, p. 207). Para Bakhtin (1997), o texto é composto a partir de uma estruturação definida para o exercício de uma função e sua comunicação. O estilo não é meramente a marca de um autor, em uma produção de nível técnico, porém é, de igual modo, elemento de unidade de um gênero.

Ainda na relação entre ciência e discurso didático, os historiadores da disciplina escolar são críticos quanto às visões simplistas da vulgarização da ciência: esta é o esteio primo de diálogo da disciplina escolar e dos seus currículos, mas o saber escolar tem uma trajetória constitutiva própria. Na realidade, trata-se de uma relação conflituosa, com acertos e desacertos, encontros duradouros e retrocessos, certamente peculiares a cada disciplina. Das ciências, as disciplinas querem os resultados mais conclusivos e abertos a explicações assimiláveis pelos alunos. No caso da Geografia, as primeiras fases da produção de manuais verificam essa questão. Em sua maioria, eram textos que compendiam livros e documentos de diversas instâncias, mas, ademais, eram produtores de conhecimento, ou no

mínimo, sistematizadores dos mesmos⁶. A análise vertical dessa proposição apresenta dificuldades devido às condições autorais próprias à época da produção bibliográfica em estudo nesta pesquisa, principalmente por não ser comum referenciar fontes, uma prática que, relativamente, nunca deixou de ser usual na produção de discursos didáticos. Como explicitado posteriormente, a *heterogeneidade mostrada* (processo discursivo que remete e nomeia o Outro no âmbito da enunciação) não é uma marca comum no discurso didático, e quando é, tem um funcionamento específico (complementar e para aprofundar desenvolvimentos de conteúdo ou ilustrar as abordagens em foco, por exemplo).

As disciplinas constituem-se de forma aditiva, avançando ou retrocedendo, para uma nova composição, no que tange à constituição da sua formação discursiva, nos quais se alojam os currículos, os métodos, os objetivos. São de fato produtos históricos. Seus discursos são acrescidos, ampliados, reduzidos, de acordo com as necessidades socialmente colocadas e de acordo com o público definido para elas. Sua história curricular e seus livros textos demonstram esse desenvolvimento: são as disciplinas escolares um

[...] vasto conjunto cultural amplamente original que ela [a escola] secretou ao longo de decênios ou séculos e que funciona como uma indicação posta a serviço da juventude escolar em sua lenta propensão em direção à cultura da sociedade global (CHERVEL, 1990, p. 205).

As disciplinas escolares se compõem, assim, pelos métodos de exposição dos conteúdos explícitos, o que é função do professor e também dos manuais.

Os discursos didáticos são selecionados tanto na ciência como em outras formações discursivas: nas artes, na administração pública, na imprensa, nos saberes clássicos e na religião. Nesta perspectiva, os historiadores da disciplina escolar criticam a visão da disciplina como simples vulgarização científica, acertadamente. A percepção da disciplina é ampla e não condiz, necessariamente, com uma redução da complexidade de uma ciência ao ponto palatável dos estudantes em iniciação. E no que diz respeito à ciência, nem todos os seus discursos interessam a um ensino básico, seja pela complexidade, seja pelo estúdio

⁶ Os manuais de Geografia, em nosso caso, sobretudo aqueles que abordam o Brasil, ou sua corografia, tinham um público que ultrapassava os interesses escolares, como demonstrado no último capítulo desta pesquisa.

de suas fronteiras. O saber científico é um corpo em composição, em avanço, apresentando espaços de incertezas, de debate, de problemas não resolvidos. Majoritariamente, o discurso didático opta pela base mais sólida da ciência ou dos conhecimentos de base, historicamente consolidada e mesmo por vezes cristalizada de acordo com os paradigmas dominantes, sendo daí que o currículo escolar se alimenta.

Nesse conjunto, o currículo se apresenta como uma plataforma estrutural para a literatura didática. A base de estruturação dos manuais escolares (sejam eles compêndios, livros didáticos, apostilas) perpassa pelo currículo. Um passo importante à autonomia de um conjunto de saberes e, por conseguinte, à gênese de uma disciplina, é a constituição de um currículo aplicado ao ensino, a proposição de objetivos que definem um lugar para esses saberes na formação em implemento.

No Brasil, diferentes movimentos históricos e suas formações marcam a construção do currículo, em termos gerais: as concepções jesuíticas, o movimento científicista do período joanino, o nacionalismo patriótico, a concepção positivista no período inicial da República, o movimento escolanovista, o movimento tecnicista, chegando até as formações atuais, como o construtivismo e as tendências histórico-culturais. Não entrarei em detalhes nesses movimentos porque os atinentes ao currículo de Geografia, único com espaço nessa tese, terão desenvolvimento em capítulo posterior. Todavia, vale ressaltar que a elaboração de currículos observando alguma teorização, no âmbito das instituições, somente se verificou após a década de 1920, década na qual é marcante a transferência de influência na educação da França para os Estados Unidos da América. Em outras palavras, até então o currículo era uma prática das instâncias educacionais, mas não necessariamente objeto de estudos formais. De acordo com Moreira (2007, p. 15), as reflexões e práticas com fundamentação em teoria tiveram, a partir daí, três recortes históricos na educação brasileira no século XX:

O primeiro – anos vinte e trinta – corresponde às origens do campo do currículo no Brasil. O segundo – final dos anos sessenta e setenta – corresponde ao período no qual o campo tomou a forma e a disciplina currículos e programas foi introduzida [...nas] faculdades de educação. O terceiro – de 1979 a 1987 – caracteriza-se pela eclosão de intensos debates sobre currículo e conhecimento escolar, bem como por tentativas de reconceptualização do campo.

A década de 1990 representou outro marco. Qual seja, contudo, sua instância de emergência, o currículo é uma construção histórico-cultural, reagindo a repercussões sociais, políticas e culturais. Apesar de o período anterior à década de 1920 não contar com uma análise sistêmica, não significa que não tenha existido. Como dito anteriormente, a organização do ensino sempre implica a organização de um currículo.

O termo "currículo", a propósito, tem emprego desde a primeira metade do século XVI; no entanto, as primeiras teorizações remontam ao início do século XX. Enquanto prática educativa, o currículo passou a ter difusão do século XVI em diante, em universidades, colégios e escolas europeus, na forma do *Modus et Ordo Parisienses*. *Modus* referia-se às combinações e subdivisões das classes escolares, regidas com instrução individualizada. *Ordo* (ordem), por seu lado, referia-se à sequência, ou ordem de eventos, e também à coerência do ensino (HAMILTON, 1992). Dentre os registros históricos referentes ao currículo, Hamilton (1992) relata que na Universidade de Leiden (1582), o aluno era certificado quando tinha "completado o *curriculum* de seus estudos"; na Universidade de Glasgow (1633) e na Grammar School de Glasgow (1643), o *curriculum* condizia ao curso completo frequentado pelo aluno.

Sua teorização, desde então, tem evoluído em associação à compreensão das transformações no mundo do trabalho e aos processos gerais de produção. No campo da educação, o termo foi definido e redefinido de acordo com as perspectivas de diferentes épocas a partir do século XX. Inerente a qualquer organização de ensino, na concepção mais clássica de currículo⁷, tem-se uma estrutura organizada com conteúdos indicados para o ensino de um campo do saber; em outras palavras, a definição mais clássica de currículo é ser uma relação de disciplinas em um curso, e uma relação de conteúdos em uma disciplina, organizada em sequência a uma determinada lógica, ordenada em um tempo de execução, obedecendo a alguma proposta ou necessidade institucional.

Historicamente, a prática do currículo escolar passou por duas tendências de estudos sistematizados: as concepções tradicionais ou conservadoras e as concepções críticas, todas influentes na educação brasileira do século XX. Nas

⁷ Do latim, *curriculum*, derivado de *currere*, significando "caminho", "trajeto", "percurso". Atribui-se, ainda, o significado de "ordem como sequência" ou "ordem como estrutura" (GOODSON, 2001).

teorias tradicionais, foi muito influente a compreensão do currículo a partir das teorias da administração, particularmente a Teoria da Administração Científica, de Frederick W. Taylor (1856-1915), prevalecendo a preocupação com resultados em razão da valorização dos conteúdos, objetivos e ensino. Atuaria, assim, como uma seleção na totalidade cultural conhecida, seleção essa relacionada às dinâmicas sociais – políticas, culturais, econômicas –, intencional, portanto. Sob influência das teorias administrativas, predominou a elaboração de currículos tecnicistas, denunciados a partir dos anos 1960 na perspectiva da crítica ao funcionamento da sociedade capitalista e do funcionamento das instituições nesse contexto, dentre as quais a escolar (APPLE, 1982; MOREIRA, 2007). Até as décadas iniciais do século XX, o currículo foi uma prática para a elaboração de planos de estudo, embora em nada se possa dizer que essa prática fosse neutra e despossuída dos elementos que permaneceram na elaboração de currículos até a atualidade: definição de objetivos educacionais, debate político, dentre outras. A mudança para objeto de um campo de estudos sistematizados, a contemplar a totalidade das experiências orientadas a serem vivenciadas pelos estudantes no contexto escolar, considerando os interesses destes, surgiu a partir do trabalho pioneiro de John Franklin Bobbit (1876-1956)⁸, cuja obra *The Curriculum* foi publicada nos Estados Unidos em 1918 (MOREIRA, 2007). O contexto do surgimento desse campo nos EUA compreendia as transformações sócio-econômicas que o país atravessava entre fins do século XIX e início do século XX, com a transformação de uma economia agrária para uma economia industrial, com uma população predominantemente urbana e vivenciando os primeiros impactos da imigração massiva (iniciada no século XIX). Os educadores, àquele tempo, sentiam uma ameaça à homogeneidade da cultura estadunidense,

[...] uma cultura centrada na cidade pequena e sedimentada em crenças e atitudes da classe média. A comunidade que os antepassados ingleses e protestantes dessa classe 'lavraram de um deserto' parecia desmoronar-se diante de uma sociedade urbana e industrial em expansão [...]. (APPLE, 1982, p. 108).

Os trabalhos de Bobbit, e de outros pioneiros, direcionavam-se a convergir o currículo com as necessidades econômicas e culturais da época e, com inspiração

⁸ Outros teóricos do currículo, contemporâneos de Bobbit, foram: Edward L. Thorndike (1874-1949), W. W. Charters (1875-1952) e David Snedden (1868-1951), dentre outros.

nos princípios da Administração Científica, procuraram especificar os objetivos educacionais para as dinâmicas da vida social. Interessava, nesses estudos, preservar "[...] o consenso cultural e, ao mesmo tempo, [...] destinar aos indivíduos o seu 'lugar' adequado numa sociedade industrial interdependente" (APPLE, 1982, p. 107). A escola foi percebida como uma instituição partícipe na compensação dos problemas sociais, ampliando-se a concepção do currículo para além de um conjunto de saberes, ou seja, compreendendo-o como estrutura para organização de atividades e experiências capazes de moldar o comportamento e o pensamento do aprendiz. Não coincidentemente, a experiência e a prática foram integrantes da proposta curricular de Geografia a partir da década de 1930. Para tanto, o currículo poderia dispor de representações da sociedade, em padrões pré-definidos, de forma a produzir o "humano socializado" (MOREIRA, 1992, p. 15). O passo seguinte foi dado por Ralph W. Tyler (1902-1994) na década de 1940 e por John Dewey (1859-1952), um pouco antes. De acordo com Moreira (1992), Tyler trabalhou a proposta progressista de um currículo tecnicista, e Dewey, com a consideração dos interesses e as atividades da criança, tornando-se um importante crítico da educação herdada do século XIX, amplamente praticada no Brasil até quase a metade do século XX – a pedagogia das lições:

A escola tradicional está organizada para permitir que se pratiquem certas habilidades mecânicas e certas idéias, sem cogitar da prática de outros traços morais e emocionais desejáveis em uma personalidade. Como aprender, com efeito, honestidade, bondade, tolerância, no regime de 'lições' marcadas para o dia seguinte? Só uma situação real de vida, em que se tenha de exercer determinado traço de caráter, pode levar à sua prática e, portanto, à sua aprendizagem. Daí ser necessário que a escola ofereça um meio social vivo, cujas situações sejam tão reais quanto as fora da escola (DEWEY, 1979, p. 57).

A proposta de Tyler foi amplamente aceita. Basicamente consistia em controlar o planejamento do estudo em todos os ângulos, definindo os objetivos educacionais através de um tríptico que considerava os interesses e necessidades discentes, o cotidiano extraescolar, as sugestões dos especialistas nos conteúdos, repassando-o pelo crivo filosófico e psicológico, isto é, dos valores e das condições de aprendizagem. Tratava-se de uma teoria pragmática, voltada para implementar a visão cultural e ideológica da ordem social e econômica estabelecida. Sem espaço, portanto, para a diversidade, embora, por preconizar tantas perspectivas,

transparecesse neutralidade. A questão, clarificada na revisão crítica posterior, condizia a quais seriam os interesses, os cotidianos, as especialidades, os valores elegidos.

Na concepção dialética, base das interpretações críticas do currículo, que se seguiram, o Estado articula uma classe social dirigente e uma classe social civil, propondo e atingindo objetivos coesos aos interesses de classes, a ser legitimado pela articulação de uma ideologia dada, sustentáculo da hegemonia que mantém o poder em exercício (GRAMSCI, 1995). Essa compreensão levou às teorias críticas que agiram analiticamente nos silenciamentos das abordagens conservadoras sobre o currículo. Essas críticas operaram com conceitos como “reprodução cultural”, “emancipação” e “libertação”, embasadas na questão da ideologia. Concepções como “aparelho ideológico do estado”, “reprodução da estrutura social” e “interesses da classe capitalista” definiram duas linhas de estudo sobre o currículo: uma enfatizava os conteúdos (originando a Pedagogia Crítica dos Conteúdos) e outra, chamada genericamente de “educação popular”, trilhou a reflexão sobre as lutas das classes trabalhadoras, orientando o currículo a contemplar tanto os conteúdos clássicos quanto os conhecimentos profissionais. Os fundamentos da teoria crítica, para o qual igualmente contribuíram referenciais da psicanálise, da fenomenologia e da hermenêutica, permitiram rever as relações de ensino e aprendizagem a partir das conexões entre saber, currículo, ideologia e poder, discernindo o discurso escolar como entreposto de problemas expressos na exclusão escolar, através da eleição curricular de determinadas formas de raciocínio que privilegiava alguns conteúdos e silenciava outros.

Vistos em retrospectiva, de fato, os currículos apresentam visões de mundo sectadas em formações discursivas que expressam determinados valores atuantes à época, embora atuem igualmente vozes dissonantes, capazes de perturbar a estabilidade e implodir determinados consensos. Por isso mesmo, tais vozes são contidas e silenciadas por todos os meios possíveis: a interdição dessas vozes, em termos da bibliografia didática, sinaliza a existência ou não desses materiais e seus discursos no mercado educacional. Algumas obras didáticas de Geografia ilustram esse processo, quando propõem uma abordagem ou metodologia não concordante, que resultam na não publicação ou na não adoção nas escolas: é o caso das *Breves noções para se estudar com methodo a Geographia do Brasil*, de Praxedes Pacheco

(1857), que analisarei em outro momento. Às vezes, tem aceitação tímida no mercado escolar.

Mais recentemente, o currículo na perspectiva humanista (teorias tradicionais), na tecnicista, bem como na perspectiva dos currículos emancipatórios das pedagogias críticas foi questionado por teorias pós-críticas. O pensamento pós-estruturalista (movimento ao qual a Análise do Discurso pertence) desenvolveu formas de análise própria para a crítica às instituições, teorizando sobre um conjunto diversificado de objetos e meios, tais como a linguagem, a mídia, as artes, dentre outros, de modo que o estudo do currículo questionou a distinção entre conhecimento clássico e cultura cotidiana. Passa-se a considerar um currículo flexível, sensível às diferenças culturais. A construção e o desenvolvimento de identidades no entreposto de práticas sociais integram a proposta de teorização e elaboração dos currículos, proposta que tanto envolve o multiculturalismo quanto a Análise do Discurso.

A tradição, por seu lado, perpassa a história dos currículos. No pretexto de transmitir – o sentido etimológico da palavra é entregar (no latim, *traditio*, *tradere*) – práticas, conhecimentos, atitudes, valores, normas, a elaboração do currículo introduz sutilmente as marcas de uma época, ao mesmo tempo em que seleciona no passado o que condiz e silencia, ou exclui o que for inconveniente aos interesses em sustentação.

Esse breve exame teórico e histórico sobre o currículo, a ser aprofundado na medida em que for necessário à análise da tese, introduz o currículo como um núcleo motor ao fazer da literatura didática: contacta os espaços, sujeitos, instituições que se cruzam na formulação do discurso didático e dos seus objetivos educacionais.

É importante ressaltar que o período em análise tem deficiência de estudos gerais, no sentido epistemológico, do currículo, cujos estudos sistematizados são marcados a partir do século XX, como visto. No entanto, o desenvolvimento atual do estudo do currículo permite perceber nuances e tendências integradas às práticas antigas do currículo, no que tange à constituição e às transformações de um currículo para a Geografia escolar brasileira e para a constituição de sua bibliografia didática.

1.2 Análise do Discurso: fundamentos teórico-metodológicos da interpretação

A Análise do Discurso é um campo de estudo interdisciplinar que dialoga a Linguística com ciências de formação social, destacando-se por considerar e valorizar, em seu corpo teórico, a historicidade inscrita na linguagem e romper a noção de transparência/literalidade desta, demonstrando-a como histórica e ideológica.

A partir do acervo teórico-metodológico da análise discursiva, é possível à pesquisa considerar a **linguagem como categoria** para investigar o processo de produção de sentidos e seu funcionamento histórico-social. Com a Análise do Discurso, a linguagem passa a ser entendida como produção social circunscrita por operadores como o sujeito, a ideologia, a história.

O campo da Linguística atual gravita em torno das noções de fala, língua, linguagem e discurso como objetos de sua construção. Essa abrangência permite que outros domínios do conhecimento dialoguem com seus recursos teórico-metodológicos, o que auxilia o entendimento de seus objetos de estudo, quando em abordagem linguageira, dentre os quais os dispositivos de interpretação, a partir de uma fundamentação sólida sobre as questões da linguagem. A Linguística estrutural, focada na Fala e na Língua⁹, tal qual se desenvolvia desde a obra seminal de Ferdinand de Saussure (2008), *Curso de Linguística Geral*, limitava a compreensão da linguagem em suas diversas formas e performances:

Na Linguística estrutural, de matriz saussureana, a enunciação podia ser entendida como uma realização livre e independente, empreendida pelo indivíduo falante, o que, ademais, excluía o discurso do campo dos estudos lingüísticos: em um plano de análise fonológica ou morfossintática, estavam exclusas as variáveis sócio-culturais. (SILVA, 2006, p. 159).

As rupturas com o Positivismo, no entanto, a partir dos anos 1960, permitiram à Linguística iniciar um diálogo profícuo com diferentes campos do saber, particularmente com a História, a Filosofia (em especial com o Materialismo Histórico) e a Psicanálise. Esta interdisciplinaridade interna, por sua vez, passou a

⁹ Língua e Fala, na acepção saussureana implicam uma oposição dicotômica na qual a Língua é compreendida como o sistema social da linguagem humana e a Fala como apropriação individual da Língua.

permitir que outros campos se aproximassem para o estabelecimento de pesquisas fundamentadas na interdisciplinaridade, conforme assinalado acima. Este é o contexto da Análise do Discurso francesa, que procura compreender o discurso como prática da linguagem. De acordo com Gregolin (2003), o deslocamento teórico-metodológico da língua/fala para o discurso como unidade de análise despertou o interesse para aspectos marginalizados na Linguística estrutural, como a conotação, a retórica, a estilística, as estratégias discursivas da argumentação e, sobretudo, a inscrição social na linguagem.

Em síntese, a Análise do Discurso é um dispositivo de interpretação útil a qualquer pesquisa que eleja a linguagem como categoria de investigação. O Ensino de Geografia, no começo do milênio, presenciou o surgimento de alguns trabalhos com fundamento teórico-metodológico na Análise do Discurso para a compreensão do livro didático dessa disciplina, dentre os quais Gonzaga (2000), que pesquisou a terminologia das Geografias Tradicional e Crítica, Ferreira (2004), com uma análise do discurso geográfico crítico e Silva (2006) com uma análise discursiva dos sentidos políticos em livros didáticos desta disciplina, este o primeiro trabalho com essa perspectiva teórico-metodológica no interior da ciência geográfica.

A Análise do Discurso, como diz o nome desses estudos, portanto, desenvolve-se em torno do discurso, compreendido a partir da ideia de movimento, curso, percurso dos sentidos. Por meio desses estudos, conforme Orlandi (2002, p. 15), “[...] procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história”. A análise da linguagem, em uma perspectiva discursiva, permite um enfoque no funcionamento da linguagem com as instâncias da História, da ideologia e dos sentidos, pois é nessa correlação que discursos e práticas são produzidos: os conteúdos em si (o “o que”), apesar de considerados, cedem espaço analítico para uma dimensão processual maior – o “como” se constituem, “por que” e como foram dinamizados.

Situada na Linguística, como já aferido, a Análise do Discurso desenvolve-se desde a década de 1960, inicialmente na França, no momento em que Michel Pêcheux apresenta uma obra de rompimento com a Linguística da frase, estruturalista e positivista, centrada na descrição, análise e compreensão interiores ao enunciado, predominantemente delimitado pela frase – do fonema à sintaxe –,

que se desloca, então com Pêcheux, em direção a uma Linguística do discurso. Trata-se de uma Linguística referente ao imanente, segundo o qual se define a frase de acordo com as relações de seus termos interiores, ou seja, intrafrasais. Nessa perspectiva, não interessava aos linguistas, por não conceberem como importantes – dado o objeto e os objetivos circunscritos então – as relações extralinguísticas da enunciação, ou melhor dizendo, as relações transfrásticas da enunciação, as relações para além da frase.

Pêcheux certamente não estava isolado nessa orientação¹⁰. O deslocamento da língua para a linguagem interessava a inúmeros linguistas, em locais geográficos distintos, e assim a Análise do Discurso foi um dos campos emergentes, dentre os quais se encontram a Sociolinguística, a Linguística Textual, a Pragmática, a Análise da Conversação. A Análise do Discurso se distingue destes campos pois, enquanto aqueles se encaminharam para uma investigação dos fatos linguísticos, a Análise do Discurso se expandiu para a investigação das condições constitutivas da enunciação e do discurso, pondo em relevo o contexto sócio-histórico na produção dos sentidos e dos sujeitos.

Michel Pêcheux (1938-1983), na França, no que diz respeito à formulação de uma teoria para a análise discursiva, publicou um dos textos fundadores nesse sentido, nos anos 1960, o livro *Análise automática do discurso*, no qual propunha dispositivos de análise do discurso como um novo objeto. A partir da obra que escreveria até início dos anos 1980 (PÊCHEUX, 1981, 1997, 1999a, 1999b, 2001a, 2001b, 2001c, 2002, dentre outras) desenvolveu-se a Análise do Discurso de linha francesa, ou “derivada de Pêcheux”, filiada, ainda, a outros “quatro pilares” autorais: Louis Althusser (1918-1990), Michel Foucault (1926-1984), Mikhail Bakhtin (1895-1975) e Jacques Lacan (1901-1981) quanto ao desenvolvimento de um corpo teórico-metodológico. O substrato epistemológico, portanto, da Análise do Discurso entrecruza a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise para instituir duas categorias precípuas: o sujeito e o sentido no discurso.

¹⁰ Jean Dubois, autor, como Pêcheux, ligado à Linguística, ao marxismo e à análise política, igualmente publicou um texto fundante da Análise do Discurso francesa, o artigo “Lexicologia e análise do enunciado”, em fins dos anos 1960. Nessa mesma época, surgia outra vertente de rompimento com a Linguística estrutural na Inglaterra, com Norman Fairclough. A Análise do Discurso francesa foi introduzida no Brasil em fins da década de 1970, por Eni Puccinelli Orlandi, que divulgou a obra de Michel Pêcheux em língua portuguesa e implementou a formação de analistas discursivos no Brasil (GREGOLIN, 2003).

1.2.1 O sujeito, a história e a ideologia na análise discursiva: a questão da autoria

O sujeito, na Análise do Discurso, não é concebido como centro e origem do seu discurso, porém como uma construção polifônica, enunciando a partir de um lugar onde a significação é constituída historicamente. Por conseguinte, o sujeito pode ser compreendido a partir de sua diferenciação do indivíduo. O indivíduo é sujeito porque diz, porque é imerso no discurso, pertencendo a diversas memórias discursivas, sendo por elas constituído. A ideologia, nesse sentido, é condição constitutiva do sujeito. A partir das contribuições de Mikhail Bakhtin, o sujeito discursivo é descentrado na sua enunciação, pois é constituído em uma interação social: em sua voz há um conjunto de vozes, vozes essas heterogêneas. Bakhtin, propriamente, desenvolveu uma filosofia da linguagem, na qual teve espaço para o sujeito ser compreendido em suas relações com a história. Sua abordagem é particularmente interessante ao entendimento discursivo do sujeito, a partir dos enfoques teóricos que desenvolveu para noções como gênero, vozes e, sobretudo, polifonia. Jacqueline Authier-Revuz, por exemplo, a partir do pensamento de Bakhtin, elaborou o conceito de heterogeneidade discursiva, explicada adiante. Por conseguinte,

[...] o sujeito discursivo deve ser considerado sempre como um ser social, apreendido em um espaço coletivo; portanto, trata-se de um sujeito não fundamentado em uma individualidade, em um “eu” individualizado, e sim um sujeito que tem existência em um espaço social e ideológico, em um dado momento da história e não em outro. A voz desse sujeito revela o lugar social; logo, expressa um conjunto de outras vozes integrantes de dada realidade social; de sua voz ecoam as vozes constitutivas e/ou integrantes desse lugar sócio-histórico (FERNANDES, 2005, p. 33-34).

O sujeito discursivo, assim, é um sujeito polifônico. A leitura pelos analistas da obra de Jacques Lacan completou a abordagem discursiva do sujeito, pois, pressupondo-o clivado em consciente e inconsciente, estabeleceu vínculos entre a Psicanálise e a Linguística, evidenciando que o inconsciente estrutura-se em linguagem, atravessado pelo discurso do Outro. O sujeito discursivo, nesses termos, pode ser compreendido a partir dos conceitos de formação imaginária, da noção do simbólico e do inconsciente na constituição sujeitidual.

Por ser apreendido no social, na ideologia e na história, por estar imerso nos discursos, e interagir por eles, o sujeito é captado na análise discursiva por meio da *enunciação*, ou seja, pelos sentidos produzidos entre sujeitos diferentes, posicionados que estão, sócio-histórico-ideologicamente, em lugares distintos, de onde enunciam e se apercebem da enunciação. No desenvolvimento atual da análise discursiva, o sujeito é visto como marcado pela heterogeneidade discursiva, ou seja, clivado, cindido, dividido e descentrado, embora em outras épocas desta disciplina tenha sido compreendido como um ser único, assujeitado às maquinarias institucionais; desta concepção, o sujeito evoluiu ao chamado sujeito-posição, e desta para o sujeito clivado, percepção atual (Pêcheux, 2001b, 2001c, 2002, 1997). Fundamentado em Pêcheux, Possenti (2002, p. 99) procura sistematizar a concepção do sujeito discursivo nos seguintes termos:

1 - os sujeitos são integralmente sociais e históricos e integralmente individuais – para evitar o subjetivismo desvairado e a identificação do sujeito com uma peça;

2 - cada discurso é integralmente histórico e social e integralmente pessoal e circunstancial – para evitar a idéia de que o sujeito é fonte de seu discurso e a de que é o discurso que se dá;

3 - cada discurso é integralmente interdiscurso e integralmente relativo a um mundo exterior – para evitar a idéia de que o discurso refere-se diretamente às coisas e a de que tudo é discurso ou que a realidade, se houver uma, é criada pelo discurso;

4 - cada discurso é integralmente ideológico e/ou inconsciente e integralmente cooperativo e interpessoal - para evitar a idéia de que o sujeito diz o que diz materializando as suas intenções e a de que o sujeito não tem nenhum poder de manobra e que o interlocutor concreto é irrelevante;

5 - o falante sabe (integralmente?) o que está dizendo e ilude-se (integralmente?) se pensar que sabe o que diz (ou que só diz o que quer) - para evitar que se desconheçam os saberes que os sujeitos acumulam em sua prática histórica e que se conclua disso que nada lhes é estranho ou desconhecido.

A questão pode ser formulada em termos análogos a certos problemas da microfísica. Uma partícula pode ser integralmente onda e integralmente corpúsculo, sendo que a análise em um ou outro dos termos não equivale a uma negação de propriedades do real, mas é sempre uma questão de relevância ou, mesmo, de preferência.

Com isso, percebe-se que o sujeito atua em uma esfera de intermediação entre o seu plano e o plano do mundo, em uma rede de sentidos que interage e retroage de forma complexa e contínua. O discurso tem uma feição aparentemente única, mas na verdade é uma apropriação na qual há um encontro de vozes constituintes, a que

Bakhtin denomina polifonia, ou conjunto de vozes possíveis de serem identificadas em um discurso. Ao conceito de polifonia, segue-se outro, bakhtiniano também, o dialogismo, em que, na instância da enunciação, o sujeito dialoga com o interlocutor e com outros discursos. O sujeito ainda é marcado pela construção da identidade, em um processo de identificação, no qual as diferenças são negociadas em seu processo de constituição.

A ideologia é indispensável para a concepção analítica do discurso e para a compreensão do sujeito. A noção de “formação ideológica” foi formulada na Análise do Discurso a partir da obra de Louis Althusser. Partindo do materialismo histórico, em Althusser (1980), a noção de ideologia foi revista de forma diferente daquela proposta por Marx – ideologia como uma “falsa consciência” –, passando a ser entendida como a relação do sujeito com as condições materiais da existência: a ideologia seria mais que ideias, seria práticas sociais exercidas nas relações de produção do cotidiano. Para Althusser, os sujeitos são determinados pela ideologia, inconscientes dela, e assujeitados pela posição discursiva que ocupam, o que o levou a conceituar os “aparelhos ideológicos de estado” e das instituições como instâncias sociais nas quais as ideologias se materializam. Por meio da ideologia, portanto, tem-se o encontro da Linguística com o discurso:

[...] como a ideologia deve ser estudada em sua materialidade, a linguagem se apresenta como o lugar privilegiado em que a ideologia se materializa. A linguagem se coloca para Althusser como uma via por meio da qual se pode depreender o funcionamento da ideologia. (MUSSALIM, 2001, p. 104).

A partir da noção de “formação ideológica”, Pêcheux teorizou as “condições de produção do discurso”, ou as relações de força que atuam dentro do discurso; em outras palavras, o funcionamento da língua com a ideologia e com a história, cuja relação desvenda a posição do sujeito no discurso:

[...] os *fenômenos lingüísticos de dimensão superior à frase podem efetivamente ser concebidos como um funcionamento* mas com a condição de acrescentar imediatamente que *este funcionamento não é integralmente lingüístico, no sentido atual desse termo* [tal como na Linguística estrutural] e que não podemos defini-lo senão em referência ao mecanismo de *colocação* dos protagonistas e do objeto de discurso, mecanismo que chamamos de “condições de produção” do discurso. (PÊCHEUX, 2001c, p. 78 – itálicos do autor).

Dupla face de um mesmo erro central, que consiste, de um lado, em considerar as ideologias como *idéias*, e não como *forças materiais* e, de

outro lado, em conceber que elas têm sua origem *nos sujeitos*, quando na verdade *elas constituem os indivíduos em sujeitos* (PÊCHEUX, 1997, p. 129 – itálicos do autor).

Não ser a ideologia ideias não significa ser, por conseguinte, uma visão ou representação do mundo, muito menos um processo de ocultação da realidade: a ideologia **é** as ações em prática no mundo, e o que delas resulta. Assim, a bibliografia didática aqui suscitada **é** a(as) formação(ões) ideológica(as) de seu tempo, da História que permitiu sua existência.

As condições do discurso sugerem o rompimento proposto entre frase e discurso, pois para Pêcheux (2001c, p. 79, grifos do autor) o discurso não se submete a uma análise “[...] *como um texto*, isto é, como uma seqüência lingüística fechada sobre si mesma, mas [...] é necessário referi-lo ao *conjunto de discursos possíveis* a partir de um estado definido de condições de produção”.

Fernandes (2005, p. 20-21), considerando o discurso do Sem-Terra, demonstra de forma bem sucinta como o discurso do sujeito exterioriza suas condições de produção, por meio do uso e das escolhas lexicais, evidenciando um conflito social, com representantes distintos no âmbito da discursividade:

[...] observemos o emprego dos substantivos *ocupação* e *invasão* em revistas e jornais que circulam em nosso cotidiano. Tais substantivos são constantemente encontrados em reportagens e/ou entrevistas que versam sobre os movimentos dos trabalhadores rurais Sem-Terra e revelam diferentes discursos que se opõem e se contestam. Em torno do Sem-Terra, *ocupação* é empregado pelos próprios Sem-Terra e por aqueles que os apóiam e os defendem, para designar a utilização de algo obsoleto, até então não utilizado, no caso, a terra. *Invasão*, referindo-se à mesma ação, é empregado por aqueles que se opõem aos Sem-Terra, contestam-nos, e designa um ato ilegal e considera os sujeitos em questão como criminosos, invasores.

No discurso histórico brasileiro também encontramos outro exemplo bastante significativo: aos acontecimentos político-militares de 1964, duas denominações foram comuns – “revolução” e “golpe militar” ou “ditadura”. Os discursos que emergiam o lexema “revolução” revela(va)m os partidários do movimento militar, e “golpe de estado” ou “ditadura” os seus opositoristas.

Todo sujeito, portanto, compreende a realidade ideologicamente, e isto o posiciona na ordem social; as filiações ideológicas o condicionam. A Análise do Discurso, e também outros campos do conhecimento, em relação a Althusser,

colocaram em crítica a interpelação pelo assujeitamento que este filósofo evidenciou de forma quase engessada nas noções de aparelho – do qual o escape seria quase impossível. Sobretudo na Análise do Discurso, esse assujeitamento rígido foi desconstruído pela consideração da interpelação pelo inconsciente e pela resistência do sujeito, no que diz respeito à formação de sua identidade, ou aos desvios discursivos, e mesmo em relação ao “acontecimento”, compreendido por Pêcheux como o momento em que o discurso se reestrutura. O sujeito submete-se livremente às condições de produção impostas pelas formações do discurso e da ideologia. Livremente no sentido de que pode reagir a elas. Não há, contudo, outra forma de constituição do sujeito que não seja o assujeitamento à ideologia.

A subjetividade do sujeito é determinada pelo assujeitamento, assumindo uma dimensão histórica: “a forma-sujeito histórica que corresponde à da sociedade atual representa bem a contradição: é um sujeito ao mesmo tempo livre e submisso. Ele é capaz de uma liberdade sem limites e uma submissão sem falhas” (ORLANDI, 2002, p. 50).

As forças materiais da ideologia embrenhada nos discursos não são da ordem da consciência:

É a ideologia que fornece as evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve, etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado “queiram dizer o que realmente dizem” e que mascaram, assim, sob a “transparência da linguagem”, aquilo que chamaremos *o caráter material do sentido* das palavras e dos enunciados (PÊCHEUX, 1997, p. 129 – itálicos do autor).

Sobretudo, os discursos agem pelo apagamento:

[...] se uma palavra, uma mesma expressão e uma mesma proposição podem receber sentidos diferentes – todos igualmente “evidentes” – conforme se refiram a esta ou aquela formação discursiva, é porque [...] uma palavra, uma expressão ou uma proposição não tem *um* sentido que lhe seria “próprio”, vinculado a sua literalidade. Ao contrário, seu sentido se constitui em cada formação discursiva, nas relações que tais palavras, expressões ou proposições mantêm com outras palavras, expressões ou proposições da mesma formação discursiva (PÊCHEUX, 1997, p. 161).

Orlandi (2002, p. 46) demonstra que esse apagamento é um mecanismo próprio da interpretação. Todo discurso é interpretado, não há literalidade no dizer: o alcance dos sentidos e dos seus efeitos é onerado pelas filiações histórico-

ideológicas do sujeito. O sentido é definido pelo movimento de interpretação, o qual passa pela posição ideológica frente à enunciação: quando se escreve, quando se fala, quando se lê, quando se ouve. Diante do discurso enunciado, o sujeito exerce um esquecimento da interpretação, de forma a naturalizá-la e construir transparências no dizer (ORLANDI, 2002, p. 46):

Por esse mecanismo – ideológico – de apagamento da interpretação, há transposição de formas materiais em outras, construindo-se transparências – como se a linguagem e a história não tivessem sua espessura, sua opacidade – para serem interpretadas por determinações históricas que se apresentam como imutáveis, naturalizadas. Esse é o trabalho da ideologia: produzir evidências, colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência.

Nesse sentido, a ideologia não se oculta no dizer, mas opera na linguagem, fazendo com que a palavra cumpra sua função – a de designar alguma coisa – constituindo o sentido. Assim, **toda linguagem é ideológica**, toda enunciação parte de uma formação ideológico-discursiva e é reinterpretada por outra.

A interpretação do discurso, no entanto, não é vista como subjetiva, pois transita com garantias pela memória em duas perspectivas: de um lado, pela *memória institucionalizada*, que Foucault (2005a) denomina Arquivo, isto é, a reunião de determinadas formações discursivas, o que faz com que a interpretação seja social; de outro, pela *memória constitutiva*, também denominada interdiscurso, pela qual o sujeito constitui os sentidos (ORLANDI, 2002): todo enunciar se posta em uma formação discursiva, o que abriga conflitos, mas não um arbítrio do tipo subjetivo.

Esta revisão teórica sobre o sujeito me leva a considerar a principal tipologia de sujeitos com os quais esta pesquisa lida, no âmbito do discurso didático de Geografia, em abordagem: os sujeitos autores.

A autoria, na Análise do Discurso, pode ser entendida como um *acontecimento*, na acepção que Pêcheux (2002, p. 19) deu ao termo: “[...] o fato novo, as cifras, as primeiras declarações [...] em seu contexto de atualidade e no espaço de memória que ele convoca”. A autoria se enquadra em uma das posições que o sujeito pode assumir na enunciação discursiva. Notabiliza-se por ser uma posição extremamente marcada pelas condições sociais, históricas e ideológicas, sendo dele cobradas exigências de coerência, não-contradição e responsabilidade

(FOUCAULT, 2005a). O sujeito-autor assume o entrecruzamento de diversas ordens discursivas, precisando imprimir-lhe uma aparente unicidade.

A posição sujeito-autor, no caso do discurso didático, é uma função enunciativa que não implica um desempenho individual, embora assim seja nas aparências. Nesse sujeito, há um efeito construído em torno de duas imagens, a de autoria e a de autoridade, a partir de uma relação social de poder. O discurso didático assume o lugar de um discurso competente: “[...] é o lugar do saber definido, pronto, acabado, correto e dessa forma, fonte última (e às vezes, única) de referência” (SOUZA, 1999, p. 27). O efeito a ser produzido, na face de autoridade, é a de veicular sentidos imperativos: afirma ou nega incisivamente, deixando pouca margem para questionamentos do que diz. A imagem construída nesses efeitos é a de *quem diz o que está dizendo sabe do que fala e é isso mesmo*. O efeito de autoridade é reafirmado por diversas formações ideológicas que alinham o discurso didático: o Estado, as editoras, as idiossincrasias, a imprensa, as ciências de base... filiando-o a uma imersão histórica definida, o que faz dele um instrumento da institucionalização escolar, fora da qual não tem aceitação. A autoridade do discurso didático responde a outras instâncias autoritárias, portanto; ao currículo e ao programa, por exemplo.

Isso significa dizer que o discurso didático é delimitado, circunscrito quanto ao que nele *pode ser proposto e dito, ao objetivo que pode orientá-lo*. O Estado, ou as instituições por ele autorizadas, prescreve os limites e as diretrizes desse discurso: as instituições escolares os cumprem, e as editoras – intermediárias nessa relação de realização – por sua vez, se atentam minuciosamente a esses limites, pois isso faz com que seus produtos tenham coerência com a *necessidade* do mercado, e, por conseguinte, aceitação.

A trajetória da bibliografia didática de Geografia, e do livro didático em contexto mais amplo, tem fatos exemplares quanto ao cumprimento dessa norma, e quanto às medidas incidentes ao rompimento dessa norma. Em última instância, trata-se de um processo de legitimação. O veto, a autorização e as recomendações para correção e refeitura foram os instrumentos finais das instâncias de autorização das obras didáticas. Ao professor, restava uma obediência incontinente ao estabelecido. A respeito, Bittencourt (2008, p. 58) afirma:

As regulamentações referentes aos “deveres” ou “obrigações” dos professores apresentavam sistematicamente artigos explícitos sobre o uso dos livros didáticos adotados pelas autoridades educacionais competentes. Os professores que usassem livros proibidos estavam sujeitos a punições, admoestações dos superiores, com possibilidades de suspensão do exercício ou multas.

Por conseguinte, há um cruzamento entre autoritarismo e autoridade no contexto enunciativo do discurso didático.

A autoria, por seu lado, perpassa pela noção do supersujeito,

[...] uma espécie de onisciente cognitivo que detém conhecimentos da área como poucos, um domínio, aliás, totalizante. Para isso, as fontes são apagadas e a produção do conhecimento é retirada de sua formação histórica. Ausente desse processo, nas aparências, a enunciação parece vir do autor (SILVA, 2006, p. 196).

Isso ao mesmo tempo em que faz emergir um efeito de coerência e unidade na dispersão (GREGOLIN, 2004b): as contradições, as dúvidas, as ambiguidades do conhecimento simplesmente desaparecem do discurso do sujeito didático.

A noção de heterogeneidade discursiva, introduzida na Análise do Discurso por Jacqueline Authier-Revuz (2004, p. 12, grifos da autora), é elucidativa para se compreender o comportamento da autoria neste tipo de discurso: “no fio do discurso que, real e materialmente, um locutor *único* produz, um certo número de formas, linguisticamente detectáveis no nível da frase ou do discurso, inscrevem, em sua linearidade, o *outro*”. Todo discurso, e por extensão todo sujeito, é constituído pelo Outro, embora as formas de manifestação possam variar. Os discursos e os sujeitos existem porque há uma *heterogeneidade constitutiva*: a interação social permite que o sujeito apreenda sentidos de diversas formações discursivas e, dessa heterogeneidade, o sujeito é produzido, é constituído, tem o que dizer. Uma segunda forma é a *heterogeneidade mostrada*, segundo a qual a voz do outro se manifesta explicitamente no devir do discurso: a materialidade discursiva deixa entrever diretamente, por referência, a fonte do seu dizer.

No discurso didático de Geografia, conforme demonstrado na história e na análise suscitada por esta pesquisa, há uma prevalência da heterogeneidade constitutiva em todas as gerações de manuais observadas, funcionando para construir um efeito de autoria e de autoridade, perceptível apenas na instância da

análise, a partir das hipóteses de pesquisa sugeridas pelo analista que se confronte com esses discursos.

O sujeito que enuncia o discurso didático, em primeiro lugar, é um sujeito autorizado a dizer o que diz, o que significa que tem uma inscrição discursiva, adquirida de alguma forma (FERNANDES, 2005): por estudo próprio, por formação, por institucionalização – lembrando que sua competência e coerência com as instâncias do poder escolar é regra para que possa existir. Todo o processo de imersão discursiva que o inscreveu nesse discurso resulta de uma dispersão de vozes na cena da formação discursiva. Esta inscrição, no entanto, na heterogeneidade constitutiva, é assujeitada ao discurso em curso, de forma que as vozes diversas são apagadas na enunciação. O sujeito, nesses termos, compõe, no manual didático em específico, mas também em outras instâncias, uma *superfície discursiva lisa*, conceito que proponho para compreender, no discurso didático, o fio do dizer que promove o efeito autoria e autoridade repassado aos sujeitos aprendizes, o que é feito a partir do apagamento da heterogeneidade: o fio do discurso responde apenas a um locutor único.

No livro didático, os espaços do dizer são demarcados e a enunciação se imprime mesmo graficamente para construir o efeito de autoria e a autoridade, essa *superfície*. No discurso científico, por exemplo, só para contrapor, a heterogeneidade mostrada é uma preocupação constante: o sujeito acadêmico se posta entre pares, e, com eles, e a partir deles, promove o seu discurso.

Na minha dissertação de mestrado (SILVA, 2006), propus a noção de “bloco textual liso” como suporte do sujeito enunciador, para expressar a mancha autoral que graficamente se constrói, nos livros contemporâneos de Geografia, em grande parte da enunciação, como suporte à heterogeneidade constitutiva. Na ocasião, percebi que as heterogeneidades constitutivas e mostradas ocupam espaços bem delimitados no discurso didático de Geografia contemporâneo:

Textualmente, ou melhor, graficamente, os enunciados são organizados hierarquicamente: há uma enunciação principal, a do sujeito-enunciador, em fonte tipográfica de tamanho maior, sobre fundo branco; e há caixas de textos, com fundo em diversas cores e tons, nas quais estão escritas notas explicativas (como designação de conceitos) e nas quais o sujeito-enunciador cede a palavra para outros sujeitos colocarem pequenas enunciações complementares. Textos complementares, marcados com as

respectivas assinaturas, costumam abrir e fechar capítulos, unidades, partes etc. (SILVA, 2006, p. 216).

Neste momento, considero que os efeitos desse processo excedem bastante o nível dos significantes. Por extensão, proponho nomear esse processo de *superfície discursiva lisa*, aliando aos significantes outras propriedades discursivas, dentre as quais os efeitos de sentidos que essa estratégia enunciativa do discurso didático promove.

1.2.2 O discurso, seus elementos e a formação do dizer didático

O discurso, na Análise do Discurso, é tomado como conceito mestre dessa construção teórico-metodológica, e por isso difere do dado empírico, isto é, dos textos falados, ouvidos, impressos, visualizados... embora estes sejam as materialidades, ou cadeia de significantes, que permitem o acesso aos discursos e seus sentidos. Pêcheux (2001c) relaciona o dado linguístico a um âmbito de confluência entre a língua, o sujeito e a História, e daí resulta um funcionamento na ordem do sujeito e do sentido, resultando na acepção de discurso. O discurso frequentemente é confundido como um recurso retórico, vazio de sentidos reais e empíricos. Na Análise do Discurso, no entanto, a acepção científica do termo difere da acepção usual, pois o termo é um conceito complexo, manifesto materialmente por meio da língua e da linguagem, mas implicando uma exterioridade à língua, posto ser detectada no social e absorver compreensões para além das questões linguísticas. Por conseguinte, diferencia-se do emprego cotidiano, aquele do senso comum:

Discurso, como uma palavra corrente no cotidiano da língua portuguesa, é constantemente utilizada para efetuar referência a pronunciamentos políticos, a um texto construído a partir de recursos estilísticos mais rebuscados, a um pronunciamento marcado por eloquência, a uma frase proferida de forma primorosa, à retórica, e muitas outras situações de uso da língua em diferentes contextos sociais (FERNANDES, 2005, p. 19-20).

Enunciar o discurso, assim, perpassa pelas condições históricas como meio para a interpretação, posicionando o lugar sócio-ideológico dos sujeitos nele envolvidos.

A Análise do Discurso nega a imanência dos sentidos, pela qual a palavra teria significado e não sentido, negando, portanto, sua representação pelo significante, ou pelo texto, extraindo-se dela a naturalidade ou a-historicidade. Significado, assim, é como a palavra definida em estado de dicionário; o que a Análise do Discurso procura é o sentido, ou seja, o acontecimento das representações nos contextos sócio-históricos dados. A enunciação, para a Análise do Discurso, não é literal, mas interpretada, embora os fatos linguísticos – tais como os elementos fonológicos, morfológicos e sintáticos – ou semióticos, sejam a materialidade da análise, a forma de acesso ao discurso, pressupondo este, portanto. Os sentidos, nesse aspecto, sempre são produzidos na interação discursiva:

[...] no discurso os sentidos das palavras não são fixos, não são imanentes, conforme, geralmente, atestam os dicionários. Os sentidos são produzidos face aos lugares ocupados pelos sujeitos em interlocução. Assim, uma mesma palavra pode ter diferentes sentidos em conformidade com o lugar socioideológico daqueles que a empregam (FERNANDES, 2005, p. 22-23).

Portanto, os sentidos pertencem ao acontecimento e ao funcionamento dos discursos, que por sua vez pertencem a uma instância histórico-ideológica dada, delimitados em uma formação discursiva, que pode ser compreendida como o que “[...] se pode dizer somente em determinada época e espaço social, ao que tem lugar e realização a partir de condições de produções específicas, historicamente definidas” (FERNANDES, 2005, p. 60). Na formação discursiva, cada enunciado encontra seu lugar e seu comportamento, ou regra de aparição. Nas palavras de Pêcheux (1997, p. 160), a formação discursiva refere-se àquilo “[...] que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito”. A noção de formação discursiva permite o entendimento de *sentido*: para Pêcheux (1997, p. 160, grifos do autor), uma mesma *palavra, expressão, proposição* assume sentidos diversos quando transferida para outra formação discursiva, outro lugar e situação enunciativa:

[...] o *sentido* de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe “em si mesmo” (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante [o que é mais próprio ao significado, como demonstrado anteriormente]), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas). Poderíamos resumir essa tese dizendo: *as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as proposições sustentadas por aqueles que as empregam*, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às *formações ideológicas* [...] nas quais essas posições se inscrevem.

A noção de “formação discursiva” foi dialogada na Análise do Discurso com a obra de Michel Foucault, sobretudo com os livros *Arqueologia do saber* (publicação original de 1969) e *A ordem do discurso* (original de 1970). Para Foucault, a formação discursiva se evidencia pela regência de regularidades nas relações entre saber e poder, em que a produção daquele é controlada, selecionada, organizada e distribuída de forma a não ameaçar este.

Foucault (2005a, p. 135-136) define discurso nos seguintes termos:

Chamaremos de discurso um conjunto de enunciados, na medida em que se apóiem na mesma formação discursiva; ele não forma uma unidade retórica ou formal, indefinidamente repetível e cujo aparecimento ou utilização poderíamos assinalar (e explicar, se for o caso) na história; é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência. O discurso, assim entendido, não é uma forma ideal e intemporal que teria, além do mais, uma história; o problema não consiste em saber como e por que ele pôde emergir e tomar corpo num determinado ponto do tempo; é, de parte a parte, histórico – fragmentos da 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, e não de seu surgimento abrupto em meio às complicitades do tempo.

Foucault (2005a), no contexto de emergência da Nova História¹¹, na obra *Arqueologia do saber*, promove diversas rupturas, principalmente em relação a noções como tradição, influência, mentalidade, equilíbrio, continuidade, causalidade, linearidade, apresentando outras no lugar: dispersão, descontinuidade, limite, série, transformação, dentre outras. Procurando compreender a relação entre discurso e

¹¹ Corrente historiográfica surgida nos anos 1970, em um terceiro movimento da denominada Escola dos *Annales*. Caracteriza-se por ser a história das mentalidades, coagindo as formas de representação coletivas e as estruturas mentais das sociedades, filtradas pelo historiador por meio da análise e da interpretação racional dos dados (VEYNE, 1995).

poder, institui o enunciado como unidade de análise no método arqueológico, compreendendo-o, ainda, como unidade do discurso:

[...] o enunciado não é uma unidade do mesmo gênero da frase, proposição ou ato de linguagem; não se apóia nos mesmos critérios; mas não é tampouco uma unidade como um objeto material poderia ser, tendo seus limites e sua independência. [...] Não é preciso procurar no enunciado uma unidade longa ou breve, forte ou debilmente estruturada, mas tomada como as outras em um nexos lógico, gramatical ou locutório. Mais que um elemento entre outros, mais que um recorte demarcável em um certo nível de análise, trata-se, antes, de uma função que se exerce verticalmente, [...] a propósito de uma série de signos. [...] O enunciado não é, pois uma estrutura [...]; é uma função de existência que pertence, exclusivamente, aos signos, e a partir da qual se pode decidir, em seguida, pela análise ou pela intuição, se eles “fazem sentido” ou não, [...] e que espécie de ato se encontra realizado por sua formulação (oral ou escrita) [...]; é que ele não é em si mesmo uma unidade, mas sim uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço (FOUCAULT, 2005a, p. 98-99).

O enunciado, na percepção de Foucault, é uma função dispersa em sua singularidade, mas regular em sua repetição.

A questão da autoria também é problematizada por Foucault. A partir da noção da função-sujeito, desloca-se a autoria do desempenho individual, reafirmando o sujeito como posição, reforçando que o enunciado não é algo isolado, mas vizinho a uma série de outros enunciados e sujeitos, e inscrito e delineado em um campo enunciativo que lhe afere lugar e *status*, inserindo-o na História, sublinhando a posição sujeito-autor como uma função.

Foucault (2005a, p. 43) define formação discursiva do seguinte modo:

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, [...]um] sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações) diremos, por convenção que se trata de uma formação discursiva [...].

Trata-se, portanto, da regularidade na dispersão dos enunciados, embora essa estrutura não seja estanque e possa, em seu interior, ter subarticulações.

O conceito formação discursiva contribuiu para romper a noção de maquinaria estrutural, na qual os discursos eram percebidos de forma fechada, na

primeira época de formulação teórico-metodológica da Análise do Discurso. Contribui, por conseguinte, para implodir a noção de sujeito homogêneo.

Outra noção importante para a compreensão do discurso e do sujeito é a “formação ideológica”. Pêcheux; Fuchs (2001, p. 166) caracterizam-na como o elemento

[...] suscetível de intervir como uma força em confronto com outras forças na conjuntura ideológica característica de uma formação social em dado momento; desse modo, cada formação ideológica constitui um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem “individuais” nem “universais” mas se relacionam mais ou menos diretamente a *posições de classes* em conflito umas com as outras.

O discurso interage, através do sujeito, entre as formações discursivas e ideológicas por meio do interdiscurso, que pode ser entendido como a “[...] presença de diferentes discursos, oriundos de diferentes momentos na história e de diferentes lugares sociais, entrelaçados no interior de uma formação discursiva” (FERNANDES, 2005, p. 61). Por extensão ao interdiscurso, compreender o discurso perpassa pela noção de memória, que difere da acepção corrente de uma memória individual – centrada nas lembranças de uma pessoa. Para Pêcheux (1999b), a memória é exterior ao estrato psicofisiológico do indivíduo. Nesses termos, é colocado como “[...] um conjunto complexo, pré-existente e exterior ao organismo, constituído por uma série de ‘tecidos de índices legíveis’, que constitui um corpo sócio-histórico de traços” (PÊCHEUX, 1990, f. 1). A memória, assim, transpõe-se para o campo social, de onde descreve as condições de um acontecimento, aliando, portanto, discurso e história. As formações discursivas, ideológicas e imaginárias¹² de uma sociedade, tramitando no interdiscurso, situam os sujeitos e os discursos, fazendo com estes signifiquem. A memória, sempre que prática social, é operacionalizada por meio de *implícitos*, isto é, elementos pré-construídos que atuam na produção dos sentidos (PÊCHEUX, 1999b). Dessa forma, a memória discursiva re-estabelece os implícitos que significam o discurso, reconstituindo um imaginário no âmbito da enunciação.

¹² Pêcheux, dialogando com a obra de Lacan sobre o conceito de imaginário, definiu as formações imaginárias como resultantes de processos discursivos que antecedem a enunciação, agindo, portanto, como antecipação de sentidos, com a qual o sujeito faz uma representação do receptor discursivo (não confundido com sujeitos ou lugares físicos, mas às representações deles suscitadas), orientando seu enunciar da imagem que daí resulta.

Uma operação tácita, não explícita, mas presente na construção dos sentidos e dos seus efeitos. De acordo com Achard (1999, p. 13),

[...] a explicitação desses implícitos em geral não é necessária a priori, e não existe em parte alguma um texto de referência explícita que forneceria a chave. Essa ausência não faz falta, a paráfrase de explicitação aparece antes como um trabalho posterior sobre o explícito do que uma pré-condição. [...] Do ponto de vista discursivo, o implícito trabalha sobre a base de um imaginário que o representa como memorizado, enquanto cada discurso, ao pressupô-lo, vai fazer apelo a sua (re)construção, sob a restrição “no vazio” de que eles respeitem as formas que permitam sua inserção por paráfrase.

Um dos implícitos possíveis, por exemplo, é o da ordem do icônico, tanto como materialidade verbal ou semiótica, pois *visível*. Este é um dos operadores dentre os mais atuantes do discurso da Geografia, que, antes de tudo, se empenha na construção de uma visão do mundo: “[...] a imagem seria um operador de memória social, comportando no interior dela mesma um programa de leitura, um percurso inscrito discursivamente em outro lugar” (PÊCHEUX, 1999b, p. 51).

O silêncio e seu processo, o silenciamento, é outro elemento constitutivo do discurso. Foucault indica que a enunciação implica um funcionamento de permissão, no qual há o dito, o não dito, o que não pode ser dito. Na enunciação, interagem as formações discursivas e ideológicas de cada época por meio das vozes plurais que constituem e instituem o sujeito discursivo, levando-o a dizer o que diz. Um dizer sempre controlado e freado pelos limites que o âmbito da enunciação impõe. A propósito, Foucault demonstra como os discursos são socialmente controlados, organizados, selecionados e distribuídos, fato que coaduna, em específico, com a posição defendida pela História das Disciplinas Escolares e pela História do Currículo, que veremos adiante. Se necessário, o discurso pode ser interditado. Mesmo não o sendo, ele sempre é delimitado e controlado:

[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certos números de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. [...] em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo, procedimentos de *exclusão*. O mais evidente, o mais familiar também, é a *interdição*. Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa. Tabu do objeto, ritual de circunstância, direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala [...] (FOUCAULT, 2005b, p. 8-9).

O dialogismo bakhtiniano também estabelece o silêncio como uma das vozes que atravessam a interação enunciativa. De acordo com Villarta-Neder (2004, p. 173), o apagamento é um dos efeitos do silêncio discursivo:

[...] as palavras não só apagam silêncios porque se sobrepõem a eles – e estabelecem, assim um silêncio por excesso –, mas também silenciam outras palavras pelo mesmo processo de sobreposição. Igualmente o silêncio não somente apaga as palavras porque as sobrepõe (excesso), mas porque cria uma virtualidade em que outras palavras possíveis sobrepõem (excesso ainda) as que não foram ditas (ausência). Portanto, o apagamento, mesmo provocado pela palavra, implica sempre a instauração de um tipo de silêncio, o leva a considerá-lo como uma decorrência do silêncio (VILLARTA-NEDER, 2004, p. 173).

A análise do silêncio geralmente depreende as relações de poder colocadas ao discurso.

Nesses termos, após essas considerações, qual seria a caracterização do discurso didático?

Em uma perspectiva discursiva, o ensino é uma ritualização de discursos conjugados por sujeitos qualificados, adequados a uma forma política de manutenção, modificação e apropriação – relação na qual os saberes e os poderes estão em um conflito de definição (FOUCAULT, 2005b, p. 43). Isto porque é pela educação que uma sociedade moderna se molda, se reproduz e se preserva de acordo com as orientações impostas e negociadas nessa permanência. Essa educação molda sua força para sobrepor-se a qualquer outra, inclusive a educação tradicional, como a familiar. A sociedade, por exemplo, precisa, na percepção do Estado, ter a feição requerida por seus propósitos gerais – aquelas permitidas por ele.

O discurso didático, para esse fim, é construído para transparecer neutralidade, surtir um efeito pacífico, sendo influente o controle do Estado e das instituições deste, o controle da Ciência, o controle da sociedade civil. O currículo, nesses termos, como estrutura exposta quanto à proposição, e implícita ao discurso didático, é controlado pelos programas dos departamentos educacionais. À escola antecedem instâncias preliminares, que delimitam o discurso didático para que nele haja efeitos de uma visão social e de um sujeito direcionado, mas também é um âmbito de produção discursiva.

O construto da Análise do Discurso de linha francesa, pecheuxtiana, como demonstrado, referencia-se na intersecção dos discursos e da história para compreender a linguagem em funcionamento na construção dos sujeitos e dos sentidos. O discurso, portanto, tem uma ordem que prevalece acima dos sujeitos, revelada não em si, em sua materialidade, mas nas condições de sua produção: ele aparece em uma formação, parece desaparecer, e ressurgir adiante com novas condições. Algo do discurso didático é único e próprio a ele mesmo, mas com materialidades e manifestações enunciativas diferentes, dos quais os manuais didáticos, em suas gerações, são dessas instâncias enunciativas. O espaço do saber é, simultaneamente, um espaço de descontinuidades e de permanência.

Coube à escola, enquanto instituição responsável por ensinar formalmente princípios da vida civil e da cultura instituídas aos indivíduos, a criação das disciplinas sempre como tradições culturais expressas em um movimento e dinâmicas próprios, direcionando os aprendizes para uma cultura geral, a cultura da sociedade nacional – no caso das sociedades modernas, sendo o currículo a ser ensinado uma manifestação desse processo. O dizer e o fazer da escola, nesse sentido, promoveu discursos gerais e particulares, manifestos em diferentes materialidades, e, notadamente aqueles componentes das disciplinas, constituíram uma literatura didática, consecução de qualquer campo do conhecimento que se ensine¹³. Como materialidades dos discursos didáticos, os manuais escolares permitem entrever a linguagem e seu papel importante na constituição do processo do ensino e da aprendizagem, permitindo, ainda, uma compreensão histórica dessas relações.

Diversas formações discursivas habitam o discurso didático. A obra de Mikhail Bakhtin (1997; 1998; 2004) permite compreender os gêneros do discurso como combinação de formas e códigos relativamente estáveis quanto a seus enunciados, em grupos sociais específicos, peculiares a estes, no que se enquadra o dizer didático como um discurso.

Bakhtin (1998, p. 10), para quem os gêneros do discurso compõem-se de uma estratificação da linguagem, que se cliva em instâncias sócio-ideológicas

¹³ Um exemplo desse desenvolvimento é sua inclusão em mídias diversas e veiculação em meios de comunicação de diferentes ordens, como característicos, atualmente, da modalidade Educação a Distância.

diversas, utilizou a noção de “construção híbrida” para compreender “o enunciado que, segundo índices gramaticais (sintáticos) e composicionais, pertence a um único falante, mas onde, na realidade, estão confundidos dois enunciados, dois modos de falar, dois estilos, duas ‘linguagens’, duas perspectivas semânticas e axiológicas”, atingindo a reformulação das formações discursivas, como o discurso científico, o discurso cotidiano, o discurso do Estado e outros que, com reflexos dos objetivos e das condições do meio social de inserção, estabelecem um gênero discursivo, aquele que se pode encontrar materializado no livro didático.

1.3 Procedimentos metodológicos da pesquisa da Análise do Discurso

O procedimento da análise discursiva implica uma performance de escuta no dizer, a partir de uma concepção teórica sobre o objeto em pesquisa. Nesses termos, o funcionamento e a constituição do discurso são processos previstos, movendo-se o analista por meio da descrição e da análise da materialidade linguística até o discurso. De acordo com Silva (2006, p. 184),

A análise, um proceder à procura do funcionamento dos sentidos, difere do curso descarteano de seu emprego, ou seja, o desmonte do todo em partes para se entrever o funcionamento do objeto e, com isso, produzir o conhecimento. A análise discursiva se situa mais próxima à Psicanálise lacaniana, como uma “escuta engajada” da linguagem, a partir da qual se percorre a constitutividade do sujeito.

E percorrer a constitutividade do sujeito é embrenhar-se na movência dos sentidos. Assim, a estrutura é desvelada não unicamente para concepção e produção do conhecimento da materialidade em si, dos objetos visíveis: vai além, perscruta o invisível no dizer, o que na materialidade deixa apenas vestígios, indicações e sinais, mesmo que remotos. Sobretudo, uma sombra dispersa que, reunificada, indica uma unicidade não anunciada, não prevista no esquema da enunciação.

Esse caminho metodológico aproxima-se, portanto, do procedimento analítico, no qual a análise se comporta como caminho: “[...] é um caminho limitado, mas infinito. Limitado, porque sempre se ergue um limite que o faz parar. E infinito,

porque esse limite, uma vez tocado, desloca-se para o infinito, sempre mais distante” (NASIO, 1993, p. 38). Perfaz um caminho espiralado, de idas e vindas, de aproximação e distanciamento, procurando os sentidos na movência dos enunciados, procurando **regularidades na dispersão**. De acordo com Santos (2004, p. 114), as regularidades são

[...] as evidências significativas, observadas na conjuntura enunciativa da manifestação discursiva em estudo. Essas evidências aparecem como elementos de recorrência, de idiossincrasia enunciativa, ou ainda, de efeito provocado pela natureza na organização dos sentidos na enunciação. É por meio das regularidades que se emoldura com mais clareza o tópico em investigação pelo analista, corroborando, assim, com as projeções determinantes advindas dos objetivos, hipóteses e questões de pesquisa.

Dada uma materialidade discursiva, procura-se evidenciar os sentidos histórico-ideológicos nos discursos que constituem os sujeitos e suas práticas. O **corpus** – reunião de discursos de uma formação discursiva – expressa a materialidade empírica e objetiva a ser analisada. Trata-se de

[...] um banco de dados relativamente extenso e exaustivo, coletado em documentos grafos condizentes à pesquisa ou documentado (anotado, gravado ou filmado) a partir do dizer dos sujeitos em investigação. O registro do corpus, portanto, refere-se à descrição da ação linguageira, à sua seleção e organização de acordo com uma orientação. (SILVA, 2006, p. 185).

Os discursos do corpus geralmente passam por **recortes seletivos**, orientados pela intuição do analista quanto a regularidades previstas nos enunciados. Na dispersão, eles calam, mas seus sentidos aproximados, entrecruzados, detidos no âmbito histórico-ideológico, são desentranhados da opacidade e da transparência aparente, evocando outros sentidos que não aqueles encenados na enunciação. Isso distancia os recortes de mera ilustração ou exemplificação, remetendo o analista para o processo histórico-ideológico, para as condições de produção, para a incompletude, para o contingente, isto é, para o discurso.

Esta acepção coloca a análise discursiva no parâmetro de um **dispositivo de interpretação**, ou seja, “[...] ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz, mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras” (ORLANDI, 2002, p.

59), apreendendo, deste modo, o funcionamento dos sentidos, a constituição do sujeito.

A performance metodológica desta pesquisa trabalha, assim, com quatro tipos de unidade de análise: o **discurso**, o **fragmento discursivo**, a **sequência discursiva** e o **lexema**. O fragmento discursivo, a sequência discursiva e o lexema são recortes na extensão do discurso para propósitos da análise: lexema é a unidade básica de um léxico, entendido como oposição a um vocabulário; o lexema é colocado em relação à Língua e o vocábulo em relação à Fala. O fragmento e a sequência discursivos estão para recortes maiores e menores do discurso, respectivamente.

* * *

Como visto neste capítulo, a História das Disciplinas Escolares me permite circunscrever o saber a ser ensinado como recorte dentre outras possibilidades, tais como o saber ensinado e o saber apreendido, o que nos remete diretamente aos manuais didáticos como documentos constitutivos do objeto da pesquisa. Sobretudo, apresenta uma perspectiva pela qual determinados conhecimentos, no ambiente escolar, revelam-se e consolidam-se como disciplinas, sendo ressignificados para um público específico, cumprindo certa finalidade da educação bem como a distribuição dos papéis sociais nas relações de ensino e aprendizagem. E, nessa direção, o currículo e a legislação educacional incluem-se como circunscrição constitutiva do objeto de pesquisa.

As abordagens sobre currículo, em uma perspectiva mais histórica que teórica – embora os laços entre história e teoria não se separem – situam essa tese a pensar historicamente a organização do currículo da Geografia escolar, no período assinalado, quanto aos interesses institucionais de sua proposição, a motivação política, a percepção da aprendizagem discente, o estabelecimento do cotidiano escolar e da metodologia de ensino. A História do Currículo indica que, compreender o currículo e o programa é sondar as relações entre ideologia, poder e saber, bem como a tradição e o constructo histórico inerente à sua composição: a indicação desse caminho faz encontro com a Análise do Discurso como perspectiva teórico-

metodológica, ou a compreensão que tenho do objeto em estudo e dos objetivos propostos. A essa discussão se remete o que compreendo por discurso, sujeito, ideologia, sentido, formação (histórica, ideológica, discursiva), heterogeneidade (constitutiva e mostrada), memória.

No capítulo seguinte, apresento a pesquisa bibliográfica e faço uma discussão descritiva sobre a mesma, expondo aspectos gerais da trajetória do livro didático de Geografia no Brasil.

CAPÍTULO 2

DESCRIÇÃO DA BIBLIOGRAFIA DIDÁTICA (1814-1939): discussão da trajetória constitutiva dos manuais de Geografia

Neste capítulo, apresento e discuto o levantamento bibliográfico suscitado pela pesquisa, expondo o conjunto de referências que indicam os títulos, autores, edições, anos e locais de publicação, indicando a trajetória dos textos didáticos de Geografia. A partir dele, procuro definir um panorama histórico que descreva o surgimento e o desenvolvimento dos manuais de Geografia. Além disso, instituo as fontes discursivas da tese dessa bibliografia, que apresenta livros produzidos – compendiados, traduzidos, adaptados – ou importados para o ensino de Geografia brasileiro. Algumas obras de relevância direta à produção desses textos, mas que não são propriamente textos didáticos, foram relacionadas no Apêndice 1, como Casal (1817), Wappoeus (1884), Sellin (1889), indicados como manuais didáticos por Colesanti (1984), Lourenço (1996) e outros.

2.1 A bibliografia didática de Geografia

Para esse levantamento, pesquisei informações em diversas fontes sobre cada título e autor, confrontando-as para listar as referências com fidelidade¹⁴. Em sua maior parte, como em programas curriculares, extratos de catálogos, catálogos de bibliotecas, dentre outros, as informações são incompletas, há divergências ortográficas, abreviações que dificultam a fixação das informações, suscitando dúvidas. Em Sacramento Blake (1893 a 1903), por exemplo, é comum encontrar unicamente o nome do autor, o título e o ano de uma publicação, às vezes só o

¹⁴ A principal relação de fontes está mencionada nas Considerações Iniciais e apresentada nas referências.

autor e o título, também muitas vezes divergentes, embora tenha sido uma fonte indispensável para o estabelecimento de pistas investigadas em outros lugares.

Recapitulando, entendo por “bibliografia didática de Geografia” o acervo material, e sua referência, dos títulos didáticos da disciplina em questão; são as materialidades que tiveram uma vida escolar, servindo ao ensino explícito da Geografia; por extensão, igualmente pode ser compreendida como bibliografia toda descrição e caracterização pertinente ao Acervo, aquele que agrega toda a produção existente, ou ao acervo de pesquisa. Como sistematização da bibliografia em questão, o levantamento do Quadro 01, exposto a seguir, organiza-se em ordem cronológica, expondo as primeiras edições ou a edição mais antiga localizada, constando ainda todas as edições identificadas da obra, de forma que, a par da trajetória do livro didático de Geografia, procurei registrar o percurso de cada documento, indicando as edições que o título teve ao longo de sua trajetória, o que demonstra as alterações que a obra passou em seu curso de vida útil, tais como alterações no título, cooperação de terceiros autores, transferências casas publicadoras, dentre outras.

Nomeio duas distinções para cada documento elencado: **título**, como uma obra individual, apesar das alterações que possam ter sofrido sua nomeação, e **edição**, que corresponde às tiragens, ou conjunto de sucessivas tiragens de uma obra, incorporando ou não alterações, correções, ampliação, desde que assim for nomeada a tiragem. Esta distinção é necessária pois dimensiona e redimensiona a reprodução de uma bibliografia.

Assim posto, o levantamento bibliográfico apresentado a seguir, no período compreendido entre 1814 e 1939, expressa 276 títulos, perfazendo 510 edições identificadas¹⁵. Não identificadas pela pesquisa, mas deduzidas a partir da maior edição indicada, teríamos outras 441 edições, o que, sem precisão, indica que esse acervo teve 950 edições ao longo do período, um número apenas aproximado, e com certeza bem abaixo dessa expressão real, até porque não tenho garantia de que a última seja realmente a última.

¹⁵ Outros conhecidos levantamentos similares de manuais didáticos para o período apontam 25 títulos, para os quais as edições não foram contabilizadas (COLESANTI, 1984) e 117 edições (LOURENÇO, 1996).

QUADRO 01 – Bibliografia didática brasileira de Geografia (1814-1939).

1ª Ed. ou edição mais antiga identificada	Demais edições identificadas	BIBLIOGRAFIA DIDÁTICA
1814	-	GUIMARÃES, Manoel Ferreira de Araújo. Elementos de Astronomia. Para uso dos alumnos da Academia Real Militar. Rio de Janeiro: Impressão Régia, 1814.
1818	1821 1822 1824	<p>PEREIRA, José Saturnino da Costa. Leituras para meninos, contendo historias moraes relativas aos defeitos ordinários às idades tenras, e hum dialogo sobre Geographia, chronologia, historia de Portugal, e historia natural. Rio de Janeiro: Impressão Régia, 1818.</p> <p>PEREIRA, José Saturnino da Costa. Leituras para meninos, contendo historias moraes relativas aos defeitos ordinarios as idades tenras, e hum dialogo sobre Geographia, chronologia, historia de Portugal, e historia natural. Rio de Janeiro: Typ. Real, 1821.</p> <p>PEREIRA, José Saturnino da Costa. Leituras para meninos, contendo historias moraes relativas aos defeitos ordinarios as idades tenras, e hum dialogo sobre Geographia, chronologia, historia de Portugal, e historia natural. Rio de Janeiro: Typ. Nacional, 1822.</p> <p>PEREIRA, José Saturnino da Costa. Leituras para meninos, contendo historias moraes relativas aos defeitos ordinarios as idades tenras, e hum dialogo sobre Geographia, chronologia, historia de Portugal, e historia natural.. Rio de Janeiro: Typ. Nacional, 1824.</p>
1823	-	TILBURY, Guilherme Paulo. Breve introduccção ao estudo de Geographia, adaptado ao uso dos mappas francezes e inglezes. Offerecida a S. M. o Senhor D. Pedro I. Rio de Janeiro: Typ. Nacional, 1823. 197 p.
1824	-	TORREÃO, Bazilio Quaresma. Compendio de Geographia universal. Rezumido de diversos authores e offerecido á mocidade brasileira. London: L. Thompson (na officina portugueza), 1824. 528 p.
1824	-	HUM BRASILIANNO. Noções elementares de Geographia por hum antigo professor da Universidade de Paris, impressas no anno de 1820 e tradusidas em 1823 por hum brasilianno para instrucção da mocidade do Brasil. Rio de Janeiro: Typographia de Silva Porto, 1824. 26 p.
1826	-	CASAL, Pe. Manoel Ayres de. Introduccção da Geographia brazilica, da parte que trata da Bahia, composta por um presbytero secular do grão-priorado do Crato e mandada imprimir para instrucção da mocidade bahiense por um professor da mesma. Organizada anonimamente por Ignácio Aprígio da Fonseca Galvão. Bahia: [s. n.], 1826.
1827	-	ARAÚJO, José Paulo de Figueiroa Nabuco de. Compendio científico para a mocidade brasileira, destinado ao uso das escolas dos dois sexos, ornado de nove estampas acomodadas á arte e às sciencias de que nele se trata; tiradas por litografia. Oferecido à heróica e

		briosa nação brasileira, etc. Rio de Janeiro: P. Plancher, 1827.
1829	-	REBELLO, Domingos José Antonio. Corografia, ou abreviada historia geographica do imperio do Brasil, coordenada, acrescentada, e dedicada á casa pia e collegio dos orfãos de S. Joaquim desta cidade. Para uso de seos alumnos, a fim de adquirirem conhecimentos geographicos preliminares d'America em geral, e seo descobrimento; e com particular individuação do Brasil; especialmente da provincia, e Cidade de S. Salvador Bahia de Todos os Santos. Rio de Janeiro: Typographia Imperial e Nacional, 1829. 260 p.
1830	-	LIMA, Manoel Ildfonso de Souza. Elementos de Geographia astronomica, politica e physica. Apresenta um mappa. Rio de Janeiro: [s. n.], 1830. 65 p.
1830	-	LISBOA, Manoel Ignacio Soares. Elementos de Geographia Astronomica, Política e Physica. Dedicados a sua Alteza Imperial, o Sr. D. Pedro, Principe Imperial do Brasil, para uso das Escolas Brasileiras... Rio de Janeiro. Typographia Torres, 1830. 65 p.
1832	-	GOUVÊA, Agostinho Marques de. Novo cathecismo geographico brasileiro. Offerecido aos senhores paes de família, e professores de ambos os sexos. Rio de Janeiro: [s. n.], 1832.
1835	-	BEAUREPAIRE, Jacques Antonio Marcos de [Conde de BEAUREPAIRE]. Compendio de Geographia universal, contendo a divisão particular de todas as regiões do mundo conhecido, e com especialidade, do império do Brazil, por um official general do exercito. Rio de Janeiro: Laemmert, 1835. 2 tomos.
1835	-	MULLER, Daniel Pedro. Cathecismo de Geographia. Rio de Janeiro: [s. n.], 1839[?].
1835	-	UM OFFICIAL GENERAL DO EXERCITO [Pseud.]. Compendio de Geographia universal, contendo a descrição particular de todas as regiões do mundo conhecido, e com especialidade do Império do Brasil. Rio de Janeiro: [s. n.], 1835.
1836	-	PEREIRA, José Saturnino da Costa. Compendio de Geographia elementar. Para uso das escolas brasileiras... Rio de Janeiro: Typ. de R. Ogier, 1836. 210 p.
1836	-	COMPENDIO de Geographia para uso das aulas de primeiras lettras. Recife: Typographia de Santos, 1836. 64 p.
1836	-	OLIVEIRA, Affonso José de. Compendio de Geographia universal extrahida de diversos auctores... Recife: Typographia de M. F. de Faria, 1836. 136 p.
1838	-	ROCHA, Justiniano José da. Compendio de Geographia elementar. Offerecido ao governo de S. M. I. e por ele aceito para uso dos alumnos do Imperial Colégio de Pedro II. 2. ed. Rio de Janeiro: Typ. Nacional, 1838. 142 p.
1839	-	POELITZ, H. L. Resumo da Historia Universal para uso da aula de Historia e Geographia. Adaptação de Julio Frank. São Paulo: Graphica Costa Silveira, 1839.

1839	-	RESUMO de historia universal para uso da aula d' historia e Geographia, da academia de ciencias... São Paulo: Typographia de M. F. Costa Silveira, 1839.
184-	1852	BRANDÃO, Antonio Pinto da Costa de Souza. Noções preliminares de Geographia em forma de dialogo, com especial applicação ao imperio do Brazil. Rio de Janeiro: [s. n.], 184-. 74 p. BRANDÃO, Antonio Pinto da Costa de Souza. Noções preliminares de Geographia em forma de dialogo, com especial applicação ao imperio do Brazil. 2. ed. Rio de Janeiro: [s. n.], 1852. 74 p
1840	-	BELLEGARDE, Pedro d'Alcântara. Introducção corographica a historia do Brazil. Rio de Janeiro: Typographia. de J. E. S. Cabral, 1840.
1840	-	SANTA GERTRUDES, José Policarpo de. Elementos de Geographia para uso das escolas da instrução primaria da provincia do Rio de Janeiro. Nitheroy: Typographia Nietheroy, 1840. 219 p.
1842	1868 1871	FREESE, João Henrique. Compendio de Geographia e historia, seguido de um epitome sobre os globos e seus circulos, e de um trabalho chronologico dos principaes acontecimentos da historia do Brazil desde o seu descobrimento até a coroação de S. M. I. o Sr. D. Pedro II. Rio de Janeiro: Typ. de J. E. S. Cabral, 1842. 106 p. FREESE, João Henrique. Compendio de Geographia e historia, seguido de um breve epitome sobre os globos e seus circulos por João Henrique Freese. 3. ed. revista e consideravelmente augmentada na parte que trata da Geographia physica, e inteiramente nova a Geographia com referencia politica, segundo os mais recentes acontecimentos, com uma descripção do império do Brazil e um elenco de todas as cidades e villas, por João Baptista Collogeras. Rio de Janeiro: [s. n.], 1868. 124 p. FREESE, João Henrique. Compendio de Geographia e historia, seguido de um epitome sobre os globos e seus circulos, e de um trabalho chronologico dos principaes acontecimentos da historia do Brazil desde o seu descobrimento até a coroação de S. M. I. o Sr. D. Pedro II. 4. ed. Rio de Janeiro: Livraria de Agostinho de Freitas Guimarães & Cia., 1871. 126 p.
1845 (2. ed.)	1873	BREVES Noções de Geographia Universal mui accrescentadas na parte respectiva ao Império do Brasil, para uso da mocidade estudiosa. 2. ed. Rio de Janeiro: E. & H. Laemmert, 1845. 70 p. BREVES Noções de Geographia Universal mui accrescentadas na parte respectiva ao Império do Brasil, para uso da mocidade estudiosa. 3. ed. Rio de Janeiro: E. & H. Laemmert, 1873. 70 p.
1846	-	CAVALCANTI, Luiz Paulino. Geographia elementar. [s. l.]: [s. n.], 1846.
1845	-	SOUZA, Francisco Nunes de. Nocções elementares de Geographia astronomica, physica e politica, redigidas segundo um novo plano methodico, theorico e pratico, e adaptadas para servir de compendio nas academias,

		lyceos, etc., como para ministrar os rudimentos de Geographia propriamente dita, sem auxilio e dependência de professor. Rio de Janeiro: [s. n.], 1845.
185-	-	BANDEIRA, Antonio Rangel Torres. Geographia antiga ¹⁶ . Recife: 185-. Mimeo.
1850	-	BRANDÃO, Antonio Pinto da Costa de Souza. Diálogo Geographico para uso de suas discípulas e alumnas do Collegio de São João em São Christovão. Rio de Janeiro: Typographia Francesa, 1850. 44 p.
1851	1856 1859 1864 1869	BRASIL, Thomaz Pompeu de Souza. Elementos de Geographia. Offerecidos à mocidade cearense. Fortaleza: Typographia de Paiva e Companhia, 1851. 284 p. BRASIL, Thomaz Pompeu de Souza. Compendio de Geographia. Adoptado no collegio de Pedro II e nos lyceos e seminários do Império 2. ed. Ceará: Typographia de Paiva e Companhia, 1856. 536 p. BRASIL, Thomaz Pompeu de Souza. Compendio elementar de Geographia geral e especial do Brasil. 3. ed. augmentada e correcta. Rio de Janeiro: Domingos José Gomes Brandão e Irmãos, 1859. 519 p. BRASIL, Thomaz Pompeu de Souza. Compendio elementar de Geographia geral e especial do Brasil. 4. ed. augmentada e cuidadosamente corrigida. Rio de Janeiro: Typographia Universal de Lammert, 1864. 556 p. BRASIL, Thomaz Pompeu de Souza. Compendio elementar de Geographia geral e especial do Brasil. 5. ed. Rio de Janeiro: Typographia Universal de Lammert, 1869. 556 p.
1853[?]	-	MONSERRATE, Fr. Camillo de. Lições de Geographia antiga ¹⁷ . Rio de Janeiro: [s. n.], 1853[?].
1854	-	PEREIRA, João Felix. Chorographia do Brazil. Lisboa: Imprensa de Lucas Evangelista, 1854. 352 p.
1855 (2. ed.)	1867 1872 1878	ABBADE GAULTIER. Lições de Geographia. 2. ed. Paris: Casa de Va. J. P. Aillaud, Monlon & Cia., 1855. ABBADE GAULTIER. Lições de Geographia. Traduzidas em portuguez por uma sociedade de litteratos portuguezes. Edição novíssima inteiramente refundida e consideravelmente augmentada, feita sobre a ultima franceza, contendo agora, pela vez primeira, mui interessantes e numerosas addições e mudanças indispensáveis sobre as novas divisões dos estados da Europa e importantíssimos desenvolvimentos sobre a Geographia, topographia e estatística do <i>Império do Brazil</i> e das republicas americanas, e com especialidade a <i>Chorographia portugueza</i> , por J.-I. Roquette, acompanhadas de uma estampa geométrica e cosmographica e com um SUPPLEMENTO mencionando as mudanças que sobrevieram durante a impressão da obra. Paris: J.-P. Aillaud, Guillard & Cia., 1867. ABBADE GAULTIER. Lições de Geographia... Paris: Guillard, Aillaud &

¹⁶ De acordo com Sacramento Blake, os manuscritos deste livro eram utilizados nas aulas que o autor ministrava.

¹⁷ Conforme Sacramento Blake, nesta obra há o programma do curso da aula para o anno de 1853, nas páginas 94 e 95, seguida pelo autor; não foi possível a localização dessa obra.

		<p>Cia., 1872. 595 p.</p> <p>ABBADE GAULTIER. Lições de Geographia... Paris: Guillard, Aillaud & Cia, 1878. 659 p.</p>
1856	1880	<p>ALBUQUERQUE, Salvador Henrique de. Noções de Geographia para uso das escolas. Pernambuco: Typ. Universal, 1856. 46 p.</p> <p>ALBUQUERQUE, Salvador Henrique de. Compendio de chorographia universal, especial do Brazil e da provincia de Pernambuco, approved pelo conselho director da instrucção publica de Pernambuco. 2. ed. melhorada e muito augmentada. Rio de Janeiro: Typ. Universal de Eduardo & Henrique Laemmert 1880. 138 p.</p>
1857	-	<p>PACHECO, José Praxedes Pereira. Breves noções para se estudar com methodo a Geographia do Brasil. Ensaio para, pela primeira vez, indicar os tanques marítimos no Atlântico, as vertentes delles, as valladas ou bacias que ellas encerrão, accommodando o Brasil ao ultimo plano de estudos para o império francez se guindo a Geographia da França. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 1857. 204 p.</p>
1858	1865 1870 1882	<p>BURGAIN, Luis Antonio. Novas lições de Geographia elementar sem decorar por meio de exercicios. Rio de Janeiro: Laemmert, 1858. 134 p.</p> <p>BURGAIN, Luis Antonio. Novas lições de Geographia elementar sem decorar por meio de exercicios. Rio de Janeiro: Laemmert, 1865. 170 p.</p> <p>BURGAIN, Luis Antonio. Novas lições de Geographia elementar sem decorar por meio de exercicios. 3. ed. Rio de Janeiro: E. & H. Laemmert, 1870. 181 p.</p> <p>BURGAIN, Luis Antonio. Novas lições de Geographia elementar sem decorar por meio de exercicios. 6. ed. Rio de Janeiro: Typ. Universal de H. Laemmert, 1882. 206 p.</p>
1858	-	<p>LEÃO, Manuel do Rego Barros de Souza. Elementos de Geographia, compilados de diversos autores. Recife: [s. n.], 1858. Tomo I.</p>
1859	-	<p>LEÃO, Manuel do Rego Barros de Souza. Elementos de Geographia, compilados de diversos autores. Trata da Geographia astronómica como se declara no fim, onde ha algumas paginas em additamento ao primeiro. Recife: [s. n.], 1859. Tomo II.</p>
186-	-	<p>ABREU, Pedro José. Pontos de Geographia physica... [s. l.]: [s. n.], 186-.</p>
186-	-	<p>SANTOS, Ignacio Francisco dos. Simple noções de cosmographia e Geographia, compiladas e traduzidas para uso da infância nas escolas de instrucção primaria. Pernambuco: [s. n.], 186-.</p>
186-	-	<p>ALBUQUERQUE, Severino Bezerra de. Geographia geral. [s. l.]: [s. n.], 186-.</p>

186-	-	OLIVEIRA, José Joaquim Machado de. Lições de Geographia . São Paulo: [s. n.], 186-.
1860	-	PEREIRA, Manuel da Silva. Elementos de Geographia e astronomia : compendio offerecido e dedicado ao Illm. Sr. Dr. Abílio Cezar Borges. Bahia: Typographia Poggeti de Catilina & Cia., 1860. 228 p.

1860	1871	<p>ESPÍNDOLA, Thomaz do Bonfim. Geographia physica, politica, histórica e administrativa da província de Alagoas, offerecida ao Exm. Sr. Dr. Pedro Leão Velloso, presidente da mesma província. Maceió: [s. n.], 1860. 33 p. e mais fls de mappas.</p> <p>ESPINDOLA, Thomaz do Bom-Fim. Geographia alagoana ou descrição physica, politica e historica da provincia das Alagoas. 2. ed. muito augmentada e cuidadosamente correcta. Maceió: Typographia do Liberal, 1871. 483 p.</p>
1860	1869 1875 1880 1885 1902	<p>MENEZES, Estácio de Sá [pseud. de Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro]. Lições elementares de Geographia, segundo o methodo Gaultier. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1860. 283 p.</p> <p>MENEZES, Estácio de Sá [Pseud. de Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro]. Lições elementares de Geographia, segundo o methodo Gaultier. 2. ed. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1869. 287 p.</p> <p>MENEZES, Estácio de Sá [Pseud. de Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro]. Lições elementares de Geographia, segundo o methodo Gaultier. 3. ed. Rev. e acres. por Luiz Leopoldo Fernandes Pinheiro Junior. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1875. 287 p.</p> <p>MENEZES, Estácio de Sá [Pseud. de Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro]. Lições elementares de Geographia segundo o methodo Gaultier. 4. ed. Rev. e acres. por Luiz Leopoldo Fernandes Pinheiro Junior. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1880. 291 p.</p> <p>MENEZES, Estacio de Sá [Pseud. de Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro]. Lições elementares de Geographia segundo o methodo Gaultier. 5. ed. Rev. e acres. por Luiz Leopoldo Fernandes Pinheiro Junior. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1885. 332 p.</p> <p>MENEZES, Estácio de Sá [Pseud. de Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro]. Lições elementares de Geographia segundo o methodo Gaultier. Augmentada por Luiz Leopoldo Fernandes Pinheiro Junior. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1902. 332 p.</p>
1861	-	MOURE, J. G. Amedeo; MALTE-BRUN. Tratado de

		Geographia elementar, physica, histórica, eclesiástica e política do imperio do Brasil. Paris: Aillaud, Monlon & Cia, 1861.
1862	-	OLIVEIRA, Brigadeiro José Joaquim Machado de. Geographia da provincia de S. Paulo, adaptada á lição das escolas e offerecida á assembléa legislativa provincial. São Paulo: Impressão da Província de São Paulo; Typ. Imparcial de J. R. Azevedo Marques, 1862. 122 p.
1862	1866	REGO, Antonio do. Rudimentos de Geographia para uso das escolas da instrucção primaria. Maranhão: [s. n.], 1862. 82 p. REGO, Antonio do. Rudimentos de Geographia para uso das escolas da instrucção primaria. 2. ed. Maranhão: [s. n.], 1866. 85 p.
1863	1867 1870 1871 1875 1882	ABREU, Pedro José de. Elementos de Geographia moderna para uso dos alumnos do imperial Collegio de Pedro II. Rio de Janeiro: Typ. de Pinheiro, 1863. 223 p. ABREU, Pedro José de. Elementos de Geographia moderna e cosmographia para uso dos alumnos do imperial Collegio de Pedro II. Adoptado pelo conselho director da instrucção publica para uso dos alumnos do Collegio Pedro II. 2. ed. Rio de Janeiro: [s. n.], 1867. 280 p. ABREU, Pedro José de. Elementos de Geographia moderna e cosmographia para uso dos alumnos do imperial Collegio de Pedro II. Adoptado pelo conselho director da instrucção publica para uso dos alumnos do Collegio Pedro II. 3. ed. Rio de Janeiro: [s. n.], 1870. ABREU, Pedro José de. Elementos de Geographia moderna e cosmographia para uso dos alumnos do imperial Collegio de Pedro II. Adoptado pelo conselho director da instrucção publica para uso dos alumnos do Collegio Pedro II. 4. ed. Rio de Janeiro: [s. n.], 1871. ABREU, Pedro José de. Elementos de Geographia moderna e cosmographia para uso dos alumnos do imperial Collegio de Pedro II. Adoptado pelo conselho director da instrucção publica para uso dos alumnos do Collegio Pedro II. 5. ed. Rio de Janeiro: Typographia do Apóstolo, 1875. 260 p. ABREU, Pedro José de. Elementos de Geographia moderna e cosmographia para uso dos alumnos do imperial Collegio de Pedro II. Adoptado pelo conselho director da instrucção publica para uso dos alumnos do Collegio Pedro II. 7. ed. Rio de Janeiro: Typographia do Apóstolo, 1882. 260 p.
1863	1868 1872	BERLINCK, Eudoro Brasileiro. Compendio de Geographia da Provincia de São Pedro do Rio Grande do Sul. Porto Alegre:

	1877 1881	<p>Typographia Deutsche-Zeitung, 1863. 54 p.</p> <p>BERLINCK, Eudoro Brasileiro. Compendio de Geographia da Provincia de São Pedro do Rio Grande do Sul. 2. ed. Porto Alegre: Typographia O Rio Grande, 1868. 54 p.</p> <p>BERLINCK, Eudoro Brasileiro. Compendio de Geographia da Provincia de São Pedro do Rio Grande do Sul. 3. ed. Porto Alegre: J. Alves Editor, 1872. 103 p.</p> <p>BERLINCK, Eudoro Brasileiro. Compendio de Geographia da Provincia de São Pedro do Rio Grande do Sul. 4. ed. Porto Alegre: Typographia Perseverança, 1877. 103 p.</p> <p>BERLINCK, Eudoro Brasileiro [BERLINK]. Compendio de Geographia da Provincia de São Pedro do Rio Grande do Sul. 5. ed. Porto Alegre: J. Alves Editor, 1881. 104 p.</p>
1863	-	BORGES, Abílio Cezar (Barão de Macahubas). Epitome de Geographia physica para uso dos alumnos da classe elementar da mesma sciencia no gymnasio bahiano . Bahia: Camillo de Lellis Masson, 1863. 58 p.
1863	-	RUBIM, Joaquim Frederico Kiappe da Costa. Lições históricas e geographicas do Brasil, extraídas dos melhores autores . Rio de Janeiro: Typ. de Pinheiro, 1863. 86 p.
1863 (8. ed.)	1879	<p>FREITAS, Joaquim Pedro Corrêa. Noções de Geographia e de Historia do Brazil para uso das escolas da instrucção primaria da província do Pará. 8. ed. corr. e aum. Pará: [s. n.], 1863. 100 p.</p> <p>FREITAS, Joaquim Pedro Corrêa. Noções de Geographia e de Historia do Brazil para uso das escolas da instrucção primaria da província do Pará. Pará: [s. n.], 1879. 100 p.</p>
1864	-	SOUZA, Thomas Pompeu. Lições de Geographia geral . Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 1864.
1865	-	CASTRO, Eduardo de Sá Pereira de. Postillas de Geographia astronómica . Rio de Janeiro: Typographia Episcopal de Antonio Gonçalves Guimarães & Cia., 1865. 91 p.
1865 (8. ed.)	-	MONTEVERDE, Emilio Achilles. Manual encyclopedico para uzo das escolas d'instrucção primaria . Approvado pelo Conselho Geral D'Instrucção Publica. 8. ed. Lisboa: Imprensa Nacional, 1865. 702 p.
1869	1874	<p>PINTO, Alfredo Moreira. Elementos de Geographia moderna. Rio de Janeiro: [s. n.], 1869.</p> <p>PINTO, Alfredo Moreira. Elementos de Geographia moderna. 2. ed. consideravelmente augmentada. Rio de Janeiro: [s. n.], 1874.</p>
187-[?]	-	FERREIRA, Gustavo Adolpho Ramos. Compendio de Geographia . [s. l.]: [s. n.], 187-[?].
187-	1880	BITTENCOURT, José Correia de Mello. Elementos de Geographia physica, contendo a descripção especial de cada paiz e organisados segundo o actual programma de exames geraes da instrucção publica . Rio de Janeiro:

		[s. n.], 187-. 128 p. BITTENCOURT, José Correia de Mello. Elementos de Geographia physica, contendo a descrição especial de cada paiz e organizados segundo o actual programma de exames geraes da instrucção publica. 2. ed. Rio de Janeiro: [s. n.], 1880. 128 p.
187-	-	SANTOS, Presalindo Lery. Curso elementar de Geographia moderna. Rio de Janeiro: [s. n.], 187-.
187-	-	MARTINS, Henrique [Augusto Eduardo]. Geographia elementar, ornada com gravuras: obra approvada pelo conselho da instrucção publica da corte e mandada admittir pelo ministério da guerra, na escola militar. Rio de Janeiro: [s. n.], 187-.
1870	-	SILVA, Vasco de Araujo e. Noções de Geographia. Porto Alegre: [s. n.], 1870.
1870	-	LACERDA, Joaquim Maria de. Tratado elementar de Geographia physica, politica e astronômica: composto para uso das escolas brasileiras. Nov. Edição. Rio de Janeiro: Livraria de B. L. Garnier, 1870. 352 p.
1870	1880 1884 1887 1895	LACERDA, Joaquim Maria de. Elementos de Geographia physica, politica e astronomica com estampas coloridas para as classes inferiores da instrucção secundaria. Rio de Janeiro: H. Laemmert & Cia., 1870. 256 p. LACERDA, Joaquim Maria de. Elementos de Geographia physica, politica e astronomica compostos para uso das escolas brasileiras. 2. ed. Paris: Typ. Pillet et Dumoulin, 1880. 256 p. LACERDA, Joaquim Maria de. Elementos de Geographia physica, politica, e astronômica. 3. ed. Rio de Janeiro: Typographia do Commercio, 1884. 264 p. LACERDA, Joaquim Maria de. Elementos de Geographia physica, politica, commercial e astronomica compostos para uso das escolas brasileiras. 4. ed. Melhorada pelo autor e por Luiz Leopoldo Fernandes Pinheiro. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1887. 264 p. LACERDA, Joaquim Maria de. Elementos de Geographia physica, politica e astronomica com estampas coloridas para as classes inferiores da instrucção secundaria. Contendo 12 cartas geographicas. 5. ed. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1895. 278 p.
1871	-	SÁ, Luiz de França Almeida e. Compendio de Geographia da provincia do Paraná: adaptado ao ensino da mocidade brasileira, e acompanhado de cento e trinta notas instructivas. Rio de Janeiro: Typ. Universal de E. & H. Laemmert, 1871. 88 p.
1873	-	LEITE, Dr. Tobias Rabello. Lições de Geographia do Brasil. Rio de Janeiro: [s. n.], 1873.
1873	-	LIMA, Arcelino de Queiroz. Compendio elementar de Geographia geral e especial do Brazil. Ceará: [s. n.],

		1873.
1873	-	<p>MACEDO, Joaquim Manoel de. Noções de corographia do Brazil. Rio de Janeiro: Typ. Franco-Americana, 1873. 233 p.</p> <p>MACEDO, Joaquim Manoel de. Noções de corographia do Brazil. Rio de Janeiro: [s. n.], 1873. Tomo I: 223; Tomo II: 424 p.</p> <p>MACEDO, Joaquim Manoel de. Noções de corographia do Brazil. Tradução inglesa por H. L. Sage. Leipzig: F. A. Brocklaus, 1873.</p> <p>MACEDO, Joaquim Manoel de. Notions de chorographie du Brésil. Tradução francesa por J. F. Halbout. Leipzig: F. A. Brocklaus, 1873.</p> <p>MACEDO, Joaquim Manoel de. Geographische Beschreibung Brasiliens von Joaquim Manoel de Macedo. Uebersetzt von M. P. Alves Nogueira und Wilhelm Theodoro v. Schiefler. Leipzig: F. A. Brocklaus, 1873. 535 p.</p>
1873	-	<p>MAURY, Tenente. Geographia physica. Tradução de L. A. da Costa Aguiar. Rio de Janeiro; Paris: B. L. Garnier, 1873. 200 p.</p>
1874	1876	<p>MARQUEZ, Pilippe Pinto. Compendio de Geographia para uso das escolas da instrucção primaria, seguido de brevissimas noções do cosmographia, physica e historia natural. Pará: Livraria Clássica, 1874. 134 p.</p> <p>MARQUEZ, Pilippe Pinto. Compendio de Geographia para uso das escolas da instrucção primaria, seguido de brevissimas noções do cosmographia, physica e historia natural. 2. ed. Pará: Livraria Clássica, 1876. 132 p.</p>
1875	1878	<p>PINHEIRO, Manoel Pereira de Moraes. Elementos de Geographia universal, geral do Brazil e especial de Pernambuco, para a infância escolar da provincia de Pernambuco, de conformidade com o programma da lei n. 1143, art. 33, § 7º, que rege a instrucção na provincia. Recife: Typographia Mercantil, 1875. 173 p.</p> <p>PINHEIRO, Manoel Pereira de Moraes. Elementos de Geographia universal, geral do Brazil e especial de Pernambuco, para a infância escolar da provincia de Pernambuco, de conformidade com o programma da lei n. 1143, art. 33, § 7º, que rege a instrucção na provincia. Recife: [s. n.], 1878. 106 p.</p>
1876	1884	<p>PEREIRA, Jeronymo Sodré. Compendio de Geographia elementar, especialmente do imperio do Brazil. Bahia: Imprensa Econômica, 1876.</p> <p>PEREIRA, Jeronymo Sodré. Compendio de Geographia elementar: especialmente do Brazil. 2. ed. Bahia: Lopes da Silva & Amaral, 1884.</p>

		420 p.
1876	-	ZALUAR, Augusto Emilio. Lições das cousas inanimadas e animadas: guia dos professores e das mães que quizerem instruir-se para communicar a seus filhos uma grande somma de conhecimentos praticos, principiando a explicar-lhes, logo que começam a balbuciar as primeiras palavras, o que é e para que serve tudo o que os rodeia. Com vinhetas e desenhos. Rio de Janeiro: [s. n.], 1876.
1877	-	LOPES, Luiza Carolina de Araujo. Lições de Geographia particular do Brasil. Rio de Janeiro: [s. n.], 1877.
1877	-	PONTO de Geographia segundo o programa para os exames gerais em 1877 por um professor de Geographia. Rio de Janeiro: Typographia J. G. de Azevedo, 1877. 32 p.
1877	-	MACEDO, Joaquim Manoel de. Lições de Corographia do Brazil para uso dos alumnos do imperial Collégio de Pedro II. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1877. 294 p.
1879	-	PINTO, Colimério Leite de Faria. Compêndio de Geographia do Brasil ¹⁸ . Compilações. 1879. Mimeo.
188-[?]	-	BRAZIL, Thomaz Pompeu de Souza (Filho). Lições do Geographia geral. Na opinião de um competente é o melhor trabalho sobre o assumpto, escripto na língua portugueza. [S. l.]: [s. n.], 188-[?]
188- 1902 1904 1920	-	F. I. C. [Frere Ignace Chaput]. Terra illustrada. Geographia universal: physica, ethnographica, politica, economica dos cinco partes do mundo. Tradução e adaptação por Eugenio de Barros Raja Gabaglia. Rio de Janeiro: Livraria Garnier, 188-. F. I. C. [Frere Ignace Chaput]. A Terra illustrada. Geographia universal, physica, ethnographica, política e econômica das cinco... Tradução e adaptação por Eugenio de Barros Raja Gabaglia. Rio de Janeiro: Garnier, 1902. 651 p. F. I. C. [Frere Ignace Chaput]. A Terra illustrada. Geographia universal, physica, ethnographica, política e econômica das cinco... Tradução e adaptação por Eugenio de Barros Raja Gabaglia. Rio de Janeiro: Garnier, 1904. 651 p. F. I. C. [Frere Ignace Chaput]. A Terra illustrada. Geographia universal physica, ethnographica, politica e economica das cincos partes do Mundo. Tradução e adaptação por Eugenio de Barros Raja Gabaglia. Rio de Janeiro: Garnier, 1920. 644 p.
188- (2. ed.)	-	PINTO, Alfredo Moreira. Noções de Geographia astronómica. 2. ed. Rio de Janeiro: [s. n.], 188-.
188-	-	LEAL, Domingos Theophilo de Carvalho. Compendio de noções de

¹⁸ Não foi editado, segundo Sacramento Blake.

		Geographia . Manaus: [s. n.], 188-.
188-	-	OLIVEIRA, L. C. de. Geographia . Bahia: Tipografia de Affonso Ramos & Cia., 188-.
188-	-	LOPES, João Baptista Pires de Castro. Geographia patria infantil . Escripção em verso para uso das classes primarias. [S. l.]: [s. n.], 188-.
188-	-	PINHEIRO, Manoel Pereira de Moraes. Compendio de Geographia da província de Pernambuco . 188-. Mimeo. Inédito.
1880	1882	GEIKIE, Archibald. Geographia Physica . Trad. e adapt. de Carlos Jansen. Rio de Janeiro; São Paulo: Laemmert & Cia, 1880. (Col. Bibliotheca do ensino intuitivo. Primeira serie de sciencias naturaes. Opúsculos elementares, adaptados ao portuguez; 1). GEIKIE, Archibald. Geographia Physica . 2. ed. correta e melhorada. Trad. e adapt. de Carlos Jansen. Rio de Janeiro; São Paulo: Laemmert & Cia, 1882. (Col. Bibliotheca do ensino intuitivo. Primeira serie de sciencias naturaes. Opúsculos elementares, adaptados ao portuguez; 1).
	1881	RIBEIRO, Hilário. Geographia do Rio Grande do Sul . Porto Alegre: Ed. Carlos Pinto & Cia., 1880. 50 p. RIBEIRO, Hilário. Geographia do Rio Grande do Sul . 2. ed. Porto Alegre: Typografia da Livraria Americana, 1881. 58 p.
1880 (2. ed.)	1884 1887 1890 1895 1898 1908 1910 1913 1914 1915 1917 1918 1924 1928 1930 1932 1934	LACERDA, Joaquim Maria de. Pequena Geographia da infancia : composta para uso das escolas. 2. ed. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1880. 96 p. LACERDA, Joaquim Maria de. Pequena Geographia da infancia : composta para uso das escolas. 3. ed. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1884. 96 p. LACERDA, Joaquim Maria de. Pequena Geographia da infancia : composta para uso das escolas. 4. ed. Melhorada com seis cartas coloridas, das cinco partes do mundo, sendo a ultima melhorada com seis cartas, das cinco partes do mundo, sendo a ultima um lindo mappa do Brazil. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1887. 97 p. LACERDA, Joaquim Maria de. Pequena Geographia da infancia : composta para uso das escolas. 5. ed. Corrigida e actualizada por Luiz Leopoldo Fernandes Pinheiro. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1890. 97 p. LACERDA, Joaquim Maria de. Pequena Geographia da infancia para uso das escolas primarias . 6. ed. Feita por L. L. Pinheiro. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1895. 108 p. LACERDA, Joaquim Maria de. Pequena Geographia da infancia : composta para uso das escolas. 9. ed. Corrigida e actualizada por Luiz Leopoldo Fernandes Pinheiro. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1898. 97 p. LACERDA, Joaquim Maria de. Pequena Geographia da Infância : composta para uso das escolas primárias. Rio de Janeiro: Francisco

		<p>Alves & Cia., 1908. 126 p.</p> <p>LACERDA, Joaquim Maria de. Pequena Geographia da infancia: composta para uso das escolas. Corrigida e actualizada por João Ribeiro. Rio de Janeiro: Francisco Alves & Cia., 1910. 116 p.</p> <p>LACERDA, Joaquim Maria de. Pequena Geographia da infancia: composta para uso das escolas. Corrigida e actualizada por João Ribeiro. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1913. 116 p.</p> <p>LACERDA, Joaquim Maria de. Pequena Geographia da infancia: composta para uso das escolas. Corrigida e actualizada por João Ribeiro. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1914. 116 p.</p> <p>LACERDA, Joaquim Maria de. Pequena Geographia da infancia: composta para uso das escolas. Corrigida e actualizada por João Ribeiro. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1915. 116 p.</p> <p>LACERDA, Joaquim Maria de. Pequena Geographia da infancia: composta para uso das escolas. Corrigida e actualizada por João Ribeiro. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1917. 116 p.</p> <p>LACERDA, Joaquim Maria de. Pequena Geographia da infancia: composta para uso das escolas. Corrigida e actualizada por João Ribeiro. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1918. 116 p.</p> <p>LACERDA, Joaquim Maria de. Pequena Geographia da infancia: composta para uso das escolas. Enriquecida com 8 bellas cartas coloridas das cinco partes do mundo e um lindo mappa do Brasil Corrigida e actualizada por João Ribeiro. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1924. 116 p.</p> <p>LACERDA, Joaquim Maria de. Pequena Geographia da Infância: composta para uso das Escolas Primárias. Curso Primeiro. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1928. p. 128.</p> <p>LACERDA, Joaquim Maria de. Pequena Geographia da infancia: composta para uso das escolas. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1930. 128 p.</p> <p>LACERDA, Joaquim Maria de. Pequena Geographia da infancia: composta para uso das escolas. Enriquecida com 6 bellas cartas coloridas das cinco partes do mundo e um lindo mappa do Brasil. Corrigida e actualizada por por Luiz Leopoldo Fernandes Pinheiro. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1932. 128 p.</p> <p>LACERDA, Joaquim Maria de. Pequena Geographia da infancia: composta para uso das escolas. Enriquecida com 6 bellas cartas coloridas das cinco partes do mundo e um lindo mappa do Brasil. Corrigida e actualizada por por Luiz Leopoldo Fernandes Pinheiro. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1934. 128 p.</p>
1880	-	<p>ZALUAR, Augusto Emilio. Noções elementares de Geographia, compiladas para uso das escolas primarias. É escripto de accôrdo com os pontos de Geographia, que são hoje preparatório para a matricula do primeiro anno do Collegio de Pedro II. Rio de Janeiro: Livraria Clássica de N. Alves, 1880. 123 p.</p>
1880	-	<p>UM PROFESSOR. Elementos de Geographia Physica. Compilado segundo os melhores autores, por um professor. Rio de Janeiro: Typographia de Pinheiro & Cia., 1880. 215 p.</p>

1881	1882 1897	<p>MARTINS, Henrique [Augusto Eduardo]. Elementos de cosmographia, organisados, etc. Porto Alegre: [s. n.], 1881. 96 p.</p> <p>MARTINS, Henrique [Augusto Eduardo]. Elementos de cosmographia, organisados, etc. Porto Alegre: [s. n.], 1882. 108 p.</p> <p>MARTINS, Henrique [Augusto Eduardo]. Elementos de cosmographia. 3. ed. Rio de Janeiro: Cunha, 1897. 160 p.</p>
1881	1883	<p>VEIGA, Fernando Augusto da Silva. Curso regimental ou livro do soldado, organizado, etc. Segundo anno. Comprehende a grammatica, arithmetica, geometria, Geographia geral, e noticia abreviada do imperio do Brazil e de sua constituição. Rio de Janeiro: [s. n.], 1881. 240 p.</p> <p>VEIGA, Fernando Augusto da Silva. Curso regimental ou livro do soldado, organizado, etc. Segundo anno. Comprehende a grammatica, arithmetica, geometria, Geographia geral, e noticia abreviada do imperio do Brazil e de sua constituição. 2. ed. Rio de Janeiro: [s. n.], 1883. 240 p.</p>
1881	-	PINTO, Alfredo Moreira. Noções de Geographia universal. Rio de Janeiro: [s. n.], 1881.
1881	-	PINTO, Alfredo Moreira. Noções elementares de Geographia do Brasil. Rio de Janeiro: [s. n.], 1881.
1881	1893	<p>PINTO, Alfredo Moreira. Noções elementares de corographia do Brazil, para uso das escolas primarias. Rio de Janeiro: [s. n.], 1881.</p> <p>PINTO, Alfredo Moreira. Chorographia do Brasil. Rudimentos. Para as escolas primarias. 2. ed. ornada de tres cartas. Rio de Janeiro: Livraria Clássica de Alves e Cia., 1893.</p>
1881	1891 1895	<p>PINTO, Alfredo Moreira. Rudimentos de corographia do Brazil. Para uso das escolas primarias. Rio de Janeiro; Paris: Alves & C.; Guillard, Aillaud & Cia, 1881. 16 p.</p> <p>PINTO, Alfredo Moreira. Rudimentos de Chorographia do Brazil. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria Clássica de Alves, 1891. 16 p.</p> <p>PINTO, Alfredo Moreira. Rudimentos de Chorographia do Brazil. 3. ed. Rio de Janeiro; Paris: Alves & C.; Guillard, Aillaud & Cia, 1895. 16 p.</p>
1882[?]	-	D'SÁ, Lemos. Elementos de Geographia. [s. l.]: [s. n.], 1882[?].
1882	-	SILVA, Viriato Augusto da. Corographia do Brasil. Lisboa: [s. n.], 1882.
1883	-	CARVALHO, Joaquim José de. Breves noções de Geographia e corographia do Brazil. Formuladas de accordo com o novo programma de exames geraes de

		preparatorios. Rio de Janeiro: [s. n.], 1883. 127 p.
1883	1885 1889 190-[?]	PINTO, Alfredo Moreira. Geographia das províncias do Brazil . Rio de Janeiro: Livraria Nicolau Alves; Alves & Cia, 1883. 254 p. PINTO, Alfredo Moreira. Geographia das províncias do Brazil . 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria Nicolau Alves; Alves & Cia, 1885. 254 p. PINTO, Alfredo Moreira. Geographia das províncias do Brazil . 3. ed. Rio de Janeiro: Livraria clássica de Alves & Cia., 1889. 288 p. FREIRE [da Silva], Olavo. Chorographia do Brasil (curso superior) ¹⁹ . 4. edição, muito augmentada. Adoptada na escola normal da capital federal, no gymnasio nacional, na escola normal do estado do Rio de Janeiro, na de S. Paulo, etc. [S. l.]: [s. n.], 190-[?].
1883	-	FRAZÃO, Manoel José Pereira. Noções de Geographia do Brazil: para uso da mocidade brasileira . Rio de Janeiro: Typ. Esperança de J. d'Aguiar & C., 1883. 198 p.
1883	-	CARVALHO FILHO, Joaquim J. Breves licções de Geographia e corographia do Brasil . [S. l.]: [s. n.], 1883.
1883	-	MARTINS, Henrique [Augusto Eduardo]. Corografia do Brasil – Pontos escritos de Geographia . Porto Alegre: Editor Rodolpho José Machado, 1883. 78 p.
1884	-	AZURARA, João José Pereira de. Pequena Geographia do Brazil . Methodo intuitivo para uso dos alumnos do curso primário do Externato Azurara. Santos: Typ. do Diário de Santos, 1884. 99 p.
1884	-	VASCONCELLOS, Ezequiel Benigno de. Pontos de Geographia do Brazil segundo o novo programma para os exames geraes de preparatórios . Prova escripta. Rio de Janeiro: [s. n.], 1884.
1884	-	NERY, Raymundo Agostinho. Noções geraes de Geographia universal, contendo particularmente a Geographia do imperio do Brazil e a da provincia do Amazonas acompanhadas de 17 figuras no texto. Compendiadas por Raymundo A. Nery . Paris: Guillard, Ailtaud et Cia., 1884.
1884 (3. ed.)	1887 1892 1895 1901 1902 1908	LACERDA, Joaquim Maria de. Curso methodico de Geographia physica, politica, histórica, commercial e astronomica, composto para uso das escolas brasileiras . 3. ed. Rio de Janeiro: H. Laemmert & Cia., 1884. 424 p. LACERDA, Joaquim Maria de. Curso methodico de Geographia physica, politica, histórica, commercial e astronomica, composto para uso das escolas

¹⁹ Antigamente publicada com o titulo de **Geographia das Províncias do Brasil**, contendo uma carta geographica de cada Estado do Brasil desenhada por Olavo Freire, texto pelo Dr. Moreira Pinto, obra premiada pelo juri de uma exposição pedagógica.

	<p>1910</p> <p>1911</p> <p>1912</p> <p>1914</p> <p>1915</p> <p>1918</p>	<p>brazileiras. 5. ed. Rev. por Luiz Leopoldo Fernandes Pinheiro. Rio de Janeiro: H. Laemmert & Cia., 1887. 424 p.</p> <p>LACERDA, Joaquim Maria de. Curso methodico de Geographia physica, politica, commercial e astronomica: composto para uso das escolas brasileiras. 5. ed. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1892. 432 p.</p> <p>LACERDA, Joaquim Maria de. Curso methodico de Geographia physica, politica, historica, commercial e astronomica, composto para uso das escolas brasileiras. 6. ed. Rev. por Luiz Leopoldo Fernandes Pinheiro. Rio de Janeiro: Garnier, 1895. 420 p.</p> <p>LACERDA, Joaquim Maria de. Curso methodico de Geographia physica, politica, commercial e astronomica: composto para uso das escolas brasileiras. 7. ed. Rio de Janeiro: Garnier, 1898. 420 p.</p> <p>LACERDA, Joaquim Maria de. Curso methodico de Geographia physica, politica, historica, commercial e astronomica: composto para uso das escolas brasileiras. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1901. 432 p.</p> <p>LACERDA, Joaquim Maria de. Curso methodico de Geographia physica, politica, historica, commercial e astronomica: composto para uso das escolas brasileiras. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1902. 432 p.</p> <p>LACERDA, Joaquim Maria de. Curso methodico de Geographia physica, politica, historica, commercial e astronomica: composto para uso das escolas brasileiras. Melhorada pelo Pe. José Severiano de Rezende. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1908. 532 p.</p> <p>LACERDA, Joaquim Maria de. Curso methodico de Geographia physica, politica e astronomica: composto para uso das escolas brasileiras. Edição revista e muito melhorada por Luiz Leopoldo Fernandes Pinheiro. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1910. 554 p.</p> <p>LACERDA, Joaquim Maria de. Curso methodico de Geographia physica, politica e astronomica: composto para uso das escolas brasileiras. Edição revista e muito melhorada por Luiz Leopoldo Fernandes Pinheiro. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1911. 554 p.</p> <p>LACERDA, Joaquim Maria de. Curso methodico de Geographia physica, politica e astronomica: composto para uso das escolas brasileiras. Edição revista e muito melhorada por Luiz Leopoldo Fernandes Pinheiro. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1912. 556 p.</p> <p>LACERDA, Joaquim Maria de. Curso methodico de Geographia physica, politica e astronomica: composto para uso das escolas brasileiras. Edição revista e muito melhorada por Luiz Leopoldo Fernandes Pinheiro. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1914. 556 p.</p> <p>LACERDA, Joaquim Maria de. Curso methodico de Geographia physica, politica e astronomica: composto para uso das escolas brasileiras. Edição revista e muito melhorada por Luiz Leopoldo Fernandes Pinheiro. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves & Cia., 1915. 556 p.</p> <p>LACERDA, Joaquim Maria de. Curso Methodico de Geographia Physica, Política, Historia, Commercial e Astronomica: composto para uso das escolas brasileiras. Edição revista e muito melhorada por</p>
--	---	--

		Luiz Leopoldo Fernandes Pinheiro. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1918. 464 p.
1884	-	SANCTOS, Affonso José dos. Elementos de Cosmographia . Rio de Janeiro; Paris: Garnier, 1884. 178 p.
1885	-	CARVALHO, Joaquim José de. Noções elementares de Geographia do Brasil . Para uso dos alumnos do curso primario do collegio Amorim Carvalho e das escolas do corpo militar de policia da corte. Rio de Janeiro: [s. n.], 1885. 74 p.
1885	-	BURGAIN, José Julio Augusto. Geographia patria elementar . Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1885. 110 p.
1885	-	PALHA, José Egydio Garcez; LAMARE, José Victor de. Livro do aprendiz marinho . Mandado confeccionar por ordem, etc., de accordo com o art. 15 do regulamento que baixou com o decreto n. 9371 de 14 de fevereiro de 1885. O primeiro volume sob o título <i>Ensino elementar</i> contam: Leitura; Grammatica portugueza; Doutrina cristã; Desenho linear; Mappas regimentaes; Noções de Geographia; Elementos de arithmetica e principios de systema métrico decimal. O segundo, sob o titulo <i>Ensino profissional</i> , abrange: Apparelhos e nomenclatura do todas as peças de architectura dos navios; Nomenclatura das armas de fogo,compreendendo artilharia ou canhões Whitworth, Armstrong, Nordenfeldt e Hotchkiss; armas portáteis ou carabinas Westley, Richard e Kropatschbeck e revolver Nagant; carretas da compressor de laminas e de compressor hydraulico; Instrucções para o exercicio de infantaria; Rosas dos ventos e rumos de agulha; Noções sobre sondas; Nomenclatura das machinas á vapor. Este livro é intercallado de figuras no texto; é um compendio completo para o marinho ser instruido. Rio de Janeiro: [s. n.], 1885. 246 p. (v. 1); 1889. 259 p. (v. 2).
1886	1890 1896 1901 1906	VILLA-LOBOS, Raul. Compendio elementar de chorographia do Brasil . Rio de Janeiro: Typographia Mont'Alverne, 1886. 168 p. 165 p. VILLA-LOBOS, Raul. Compendio elementar de chorographia do Brasil . 2. ed. Rio de Janeiro: Typographia Mont'Alverne, 1890. 168 p. VILLA-LOBOS, Raul. Compendio elementar de chorographia do Brasil . 3. ed. Rio de Janeiro: 1896. 244 p. VILLA-LOBOS, Raul. Chorographia do Brasil : resumo didactico. 5. ed. Corr. e aumentada. Rio de Janeiro: Laemmert & C. Editores, 1901. 234 p. VILLA-LOBOS, Raul. Chorographia do Brasil : resumo didactico. 6. ed. Rio de Janeiro: Laemmert & C. Editores, 1906. 234 p.
1886	-	CALKINS, N. A. Primeiras lições de coisas . Traduzido e Adaptado por Rui Barbosa. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1886. 616 p.
1887	-	ARNOSO, João [Pedro Moreira]. Elementos de chorographia do Brasil . Compilados de accôrdo com o ultimo programma para os exames geraes. Maranhão: [s. n.], 1887. 136 p.

1887	-	LACERDA, Joaquim Maria de. Resumo de chorographia do Brazil . Revisto, augmentado e adaptado ao novo programma de exames por Luiz Leopoldo Fernandes Pinheiro. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1887. 134 p.
1887	-	CUNHA, Raymundo Cyriaco da. Pequena Geographia da provincia do Pará . Pará: Typographia do Diário de Belém, 1887. 85 p.
1887	1893 1906	PINTO, Alfredo Moreira. Curso de Geographia geral . Rio de Janeiro: Livraria Classica de Alves & C., 1887. 222 p. PINTO, Alfredo Moreira. Curso de Geographia geral . 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria Classica de Alves & C., 1893. 256 p. PINTO, Alfredo Moreira. Geographia geral : curso superior. 6. ed. Rio de Janeiro: Livraria Classica de Alves & C., 1906. 316 p.
1888	-	BASTOS, Lindolpho de Siqueira. Noções elementares de Geographia geral e do Brazil . Especialmente da provincia do Paraná, compiladas para uso das escolas da daquela provincia. Rio de Janeiro: [s. n.], 1888.
1888	-	CAVALCANTI, José Pompeu de A. Chorographia da provincia do Ceará . Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1888. 317 p.
1888	-	ENÉIAS, João de Simas. Epítome da Geographia do Brazil . Destinado ao ensino primário. Rio de Janeiro: [s. n.], 1888. 99 p.
1889	-	NOGUEIRA, Manoel Tomaz Alves. Compendio de Geographia e chronographia do Brasil, acompanhado de tres mappas e de um indice alphabetico . Leipzig: F. A. Brockhaus, 1889. 234 p.
189-	-	MAYA, Elesbão Alves. Elementos de Geographia do Brazil . [S. l.]: [s. n.], 189-.
189-	-	PINTO, Alfredo Moreira. Pontos de Geographia, organisados, etc . Rio de Janeiro: [s. n.], 189-.
189-[?]	-	CARVALHO, Goeth Galvão de. Licções elementares de Geographia . Especialmente do Amazonas. [S. l.]: [s. n.], 189-[?].
189-[?]	-	CARVALHO, Goeth Galvão de. Geographia do Amazonas . [S. l.]: [s. n.], 189-[?].

1890[?]	1894	VILLA-LOBOS, Raul. Noções de cosmographia : ou rudimentos desta sciencia ao alcance de todos e indispensáveis aos candidatos desta disciplina aos exames geraes de preparatorios. Rio de Janeiro: Laemmert & C. Editores, 1890[?]. VILLA-LOBOS, Raul. Noções de cosmographia . Com gravuras. 2. ed. Rio de Janeiro: Laemmert, 1894.
1891	-	ESPÍRITO SANTO, E. R. T. Noções geographicas e historicas do estado de Pernambuco . Compendio Adoptado pelo Conselho litterario,

(6. ed.)		para uso das Escolas Primárias do Estado de Pernambuco. 6. ed. Recife: Typographia d'A Província, 1891. 48 p.
1892	1893 1895 1896 1904 1907 1909	<p>AMARAL, Tancredo. [Tancredo Leite do Amaral Coutinho]. Geographia elementar, adaptada ás escolas publicas primarias. Adoptado unanimemente pelo Conselho superior da instrucção publica de S. Paulo, e adoptado nas escolas. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1892. 78 p.</p> <p>AMARAL, Tancredo do [Tancredo Leite do Amaral Coutinho]. Geographia elementar, adaptada ás escolas publicas primarias. 2. ed. cor. e aum. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1893. 213 p.</p> <p>AMARAL, Tancredo do [Tancredo Leite do Amaral Coutinho]. Geographia elementar, adaptada ás escolas publicas primarias. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1895. 213 p.</p> <p>AMARAL, Tancredo. [Tancredo Leite do Amaral Coutinho]. Geographia elementar, adaptada ás escolas publicas primarias. Adoptado unanimemente pelo Conselho superior da instrucção publica de S. Paulo, e adoptado nas escolas. 5. ed. revista e augmentada com 28 artigos. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1896. 213 p.</p> <p>AMARAL, Tancredo do [Tancredo Leite do Amaral Coutinho]. Geographia elementar, adaptada ás escolas publicas primarias. 8. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1904. 213 p.</p> <p>AMARAL, Tancredo do [Tancredo Leite do Amaral Coutinho]. Geographia elementar, adaptada ás escolas publicas primarias. 10. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1907. 213 p.</p> <p>AMARAL, Tancredo do [Tancredo Leite do Amaral Coutinho]. Geographia elementar, adaptada ás escolas publicas primarias. 11. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1909. 210 p.</p>
1892	1895 1900 190-	<p>NOVAES, Carlos. Geographia primária: composto para uso das Escolas Primárias. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1892. 164 p.</p> <p>NOVAES, Carlos. Geographia primária: composto para uso das Escolas Primárias. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1895. 162 p.</p> <p>NOVAES, Carlos. Geographia primária: composto para uso das Escolas Primárias. 6. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1900. 164 p.</p> <p>NOVAES, Carlos. Geographia primária: composto para uso das Escolas Primárias. 12. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 190-. 164 p.</p>
1892	1898 1911	<p>REIS, Antônio Alexandre Borges dos. Chorografia e historia do Brasil. Especialmente do Estado da Bahia. Bahia: Wilcke, Picard & C., 1892.</p> <p>REIS, Antônio Alexandre Borges dos. Chorografia e historia do Brasil. Especialmente do Estado da Bahia. 2. ed. Bahia: Wilcke, Picard & C., 1898.</p> <p>REIS, Antônio Alexandre Borges dos. Chorografia e historia do Brasil. Especialmente do Estado da Bahia. Approvada pelo Conselho Superior de Ensino do mesmo Estado. 3. ed. Bahia: Typographia Reis e Cia., 1911. 415 p.</p>
1892	1895	PINTO, Alfredo Moreira. Chorographia do Brasil . Para uso dos

(4. ed.)	1900 1909	gymnasios e escolas normaes. 4. ed. Rio de Janeiro: Livraria Clássica de Alves & Cia., 1892. 227 p. PINTO, Alfredo Moreira. Chorographia do Brasil . 5. ed. Rio de Janeiro; Paris: Alves & C.; Guillard, Aillaud & Cia, 1895. 272 p. PINTO, Alfredo Moreira. Chorographia do Brasil . 6. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1900. 272 p. PINTO, Alfredo Moreira. Chorographia do Brasil . Para uso dos gymnasios e escolas normaes. 10. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1909. 272 p.
1893	-	MELO, Carlos. Elementos de Geographia geral . [S. l.]: [s. n.], 1893.
1893 (2. ed.)	-	COURTURIER, Monsenhor C. Geographia-Atlas . Contendo oito mappas seguida d'um ligeiro esboço chronologico da historia do Brazil e de algumas noções de cosmographia, dedicado á infância... 2. ed. muito melhorada pelo Dr. Moreira Pinto. Rio de Janeiro: Livraria Clássica de Alves e Cia., 1893.
1894	-	BRAZIL, Thomaz Pompeu de Souza (Filho). Lições de Geographia do Ceará . Fortaleza: [s. n.], 1894.
1894	1898	CUNHA, Raimundo Ciríaco Alves da. Geographia especial do Pará . Aprovada para uso das escolas primarias. Pará: Typographia e Encadernação da V. Travessa, 1894. 89 p. CUNHA, Raimundo Ciríaco Alves da. Geographia especial do Pará . 2. ed. Pará: Typographia e Encadernação da V. Travessa, 1898. 89 p.
1894 (3. ed.)	-	PINTO, Alfredo Moreira. Elementos de cosmographia . 3. ed. Rio de Janeiro: Livraria Clássica de Alves, 1894. 90 p.
1895	1907	ARAUJO, Francisco Lentz. Geographia do estado de Minas Geraes seguida de noções de historia do mesmo estado . Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1895. 78 p. ARAUJO, Francisco Lentz. Geographia do estado de Minas Geraes . Rio de Janeiro: Editores Paes & Cia., 1907.
1895 (3. ed.)	-	ODILON, Odorico Octavio. Elementos de Geographia moderna . 3. ed. Bahia: [s. n.], 1895. 117 p.
1895	-	RAMOS, Antonio Manuel dos. Compendio de Geographia . Porto: Livraria Portuense de Lopes, 1895. 324 p.
1896 (5. ed.)	1910	MARTINS, Henrique [Augusto Eduardo]. Elementos de chorographia do Brasil . 5. ed. Ampliada e mais correcta, segundo o programma do Gymnasio Nacional. Porto Alegre: Livraria Rodolpho José Machado, 1896. 232 p. MARTINS, Henrique [Augusto Eduardo]. Elementos de chorographia do Brasil . 8. ed. Rio de Janeiro; Paris: Francisco Alves; Aillaud, Alves & Cia, 1910. 221 p.
1897	-	LISBOA, Luís Carlos da Silva. Chorographia do estado de Sergipe .

		Aprovada pelo Conselho Superior de Instrução e mandada adotar nas escolas públicas. Aracaju, SE: Imprensa Oficial, 1897.
1897	1898	SALLABERRY, Carlos Jorge. Licções de Geographia geral: Geographia especial. Rio de Janeiro: Jacintho Ribeiro dos Santos, 1897. SALLABERRY, Carlos Jorge. Licções de Geographia Geral. 2ª parte: Geographia Especial. Rio de Janeiro: Livraria Cruz Coutinho, 1898. 413 p.
1898 (100. ed.)	-	GUIMARÃES, J. Pinto. O Rio Grande do Sul para as escolas. 100. ed. Pelotas: Carlos Pinto, 1898.
1898	1909 1910	MARTINS, Henrique [Augusto Eduardo]. Geographia do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Liv. Franco & Irmão, 1898. 95 p. MARTINS, Henrique [Augusto Eduardo]. Geographia do Estado do Rio Grande do Sul. 4. Ed. Porto Alegre: Liv. Globo, 1909. 103 p. MARTINS, Henrique [Augusto Eduardo]. Geographia do Estado do Rio Grande do Sul. Aprovada pelo Conselho Escolar e Adoptada Para as Aulas Publicas do Estado. 5. ed. Porto Alegre: Globo, 1910. 103 p.
1898	-	MAGALHÃES, Basilio de. Lições de Geographia geral. São Paulo: Typographia Aurora, 1898. 120 p.
1901	1910 1924 1928	ARAÚJO, Elysio de. Geographia elementar. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1901. 107 p. ARAÚJO, Elysio de. Geographia elementar. Aprovada unanimemente pelo Conselho Superior de Instrução Publica do Districto Federal. 4. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1910. 140 p. ARAÚJO, Elysio de. Geographia elementar. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1924. 107 p. ARAÚJO, Elysio. Geographia elementar. 7. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1928. 201 p.
1901 (4. ed.)		VILLA-LOBOS, Raul. Chorographia do Brazil. Resumo Didactico. 4. Ed. Rio de Janeiro: Laemmert & C., 1901. 245 p.
1901	1909 1925	THIRÉ, Arthur. Geographia elementar. Compediada para uso das escolas primarias. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1901. 164 p. THIRÉ, Arthur. Geographia elementar. Compediada para uso das escolas primarias. 10. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1909. 164 p. THIRÉ, Arthur. Geographia elementar. Compediada para uso das escolas primarias. 17. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1925. 173 p.
1901	-	FERREIRA, Justo Jansen. Fragmentos para a Chorographia do Maranhão. Maranhão: Typ. A. P. Ramos d'Almeida & Cia. 1901. 107 p.

1905	-	ALI, Manuel Said. Compendio de Geographia elementar . Rio de Janeiro; São Paulo: Laemmert & C. Editores, 1905. 161 p.
1905	1912 1922 1924	SCROSOPPI, Horacio. Curso elementar de Geographia Geral . Rio de Janeiro: Francisco Alves & Cia., 1905. 390 p. SCROSOPPI, Horacio. Curso elementar de Geographia Geral . 5. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves & Cia., 1912. 396 p. SCROSOPPI, Horacio. Curso elementar de Geographia geral . 8. ed. Rio de Janeiro: Paulo Azevedo, 1922. 555 p. SCROSOPPI, Horacio. Curso elementar de Geographia geral . 9. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1924. 100 p.
1906	-	PINTO, Alfredo Moreira. Geographia Geral: curso superior . 6. ed. correcta, augmentada principalmente na parte economica. Rio de Janeiro: Livraria Classica de Francisco Alves, 1906. 316 p.
1907	-	BITTENCOURT, Feliciano Pinheiro. Compendio de Geographia geral . De accordo com o programma do Gymnasio Nacional e da Escola Normal. Rio de Janeiro: Livraria da Viúva Azevedo e Cia., 1907. 180 p.
1907	-	SANTOS, Francisco Agenor de Noronha. Chorographia do Distrito Federal (cidade do Rio de Janeiro) . Aprovada e adaptada pelo Conselho Superior de Instrução. Ed. consideravelmente melhorada contendo minucioso mappa de Olavo Freire. Rio de Janeiro: B. de Aguila, 1907. 414 p.
1907	-	F.T.D. Novo manual de Geographia: para uso das escolas primarias . Curso elementar. São Paulo: F.T.D., 1907. 48 p.
1908	1911 1917 1921 1927	SCROSOPPI, Horacio. Lições de Chorographia do Brasil . Organizadas conforme o programma dos gymnasios. São Paulo: Duprat, 1908. 450 p. SCROSOPPI, Horacio. Lições de Chorographia do Brasil . Organizadas conforme o programma dos gymnasios. 2. ed. São Paulo: Casa Duprat, 1911. 450 p. SCROSOPPI, Horacio. Lições de Chorographia do Brasil . Organizadas conforme o programma do Collegio D. Pedro II. 3. ed. São Paulo: Casa Duprat, 1917. 456 p. SCROSOPPI, Horacio. Lições de Chorographia do Brasil . São Paulo: Casa Duprat, 1921. SCROSOPPI, Horacio. Lições de Chorographia do Brasil . Organizadas conforme o programma do Collegio Pedro II. 5. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1927. 450 p.
1908	1910 1929 1923 1931	NOVAES, Carlos. Geographia secundária: organizada segundo o Programa dos Gymnasios . Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves & Cia., 1908. 643 p. NOVAES, Carlos. Geographia secundária . Organizada segundo o Programma dos gymnasios, dos lyceus e das escolas normaes. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1910. 643 p. NOVAES, Carlos. Geographia secundária . Organizada segundo o

		<p>programa dos gymnasios. 4. ed. Rio de Janeiro: Liv. Francisco Alves, 1923. 547 p.</p> <p>NOVAES, Carlos. Geographia secundária. Organizada segundo o programma dos Gymnasios, dos Lyceus, e das Escolas Normaes do Brasil. 11. ed. revista e actualizada. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1929. 547 p.</p> <p>NOVAES, Carlos. Geographia secundária. 13. ed. revista e actualizada. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1931. 547 p.</p>
1908	1909 1914	<p>SAVIO, Themistocles. Curso Elementar de Geographia. Rio de Janeiro: Orosco Impressores, 1908. 583 p.</p> <p>SAVIO, Themistocles. Curso elementar de Geographia. 2. ed. Rio de Janeiro: Heitor Ribeiro & Cia., 1909. 433 p.</p> <p>SAVIO, Themistocles. Curso elementar de Geographia. 3. ed. Rio de Janeiro. Francisco Alves e Cia. 1914. 596 p.</p>
1909	1910 1911 1914 1916 1918 1919 1925	<p>BITTENCOURT, Feliciano Pinheiro. Compendio de corographia do Brasil. De accôrdo com o programma do Gymnasio Nacional. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1909. 298 p.</p> <p>BITTENCOURT, Feliciano Pinheiro. Compendio de corographia do Brasil. De accôrdo com o programma do Gymnasio Nacional. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1910. 298 p.</p> <p>BITTENCOURT, Feliciano Pinheiro. Compendio de corographia do Brasil. De accôrdo com o programma do Gymnasio Nacional. 3. ed. rev. e augmentada. Rio de Janeiro; Paris: Francisco Alves; Aillaud, Alves & Cia, 1911. 386 p.</p> <p>BITTENCOURT, Feliciano Pinheiro. Compendio de corographia do Brasil. De accôrdo com o programma do Gymnasio Nacional. 4. ed. rev. e augmentada. Rio de Janeiro; Paris: Francisco Alves; Aillaud, Alves & Cia, 1914. 386 p.</p> <p>BITTENCOURT, Feliciano Pinheiro. Compendio de corographia do Brasil. Compendio de corographia do brasil de accôrdo com o programma do Gymnasio Nacional. 5. ed. revista e augmentada. Rio de Janeiro; Paris: Francisco Alves; Aillaud, Alves & Cia, 1916. 386 p.</p> <p>BITTENCOURT, Feliciano Pinheiro. Compendio de corographia do Brasil. De accôrdo com o programma do Gymnasio Nacional. 6. ed. rev. e augmentada. Rio de Janeiro; Paris: Francisco Alves, 1918. 386 p.</p> <p>BITTENCOURT, Feliciano Pinheiro. Compêndio de Corographia do Brasil. 7. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1919. 386 p.</p> <p>BITTENCOURT, Feliciano Pinheiro. Compendio de corographia do Brasil. Compendio de corographia do brasil de accôrdo com o programma do Gymnasio Nacional. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1925. 386 p.</p>
191-	-	<p>F. I. C. [Frere Ignace Chaput]. Elementos de cosmographia por F. I. C. Revistos e adaptados as escolas de instrucção secundaria do Brazil pelo Eugenio de Barros Raja Gabaglia. 191-. Rio de Janeiro: Garnier, 228 p.</p>
1911	1929 1931	<p>LIMA, A. G. [Afonso Guerreiro]. Noções de Geographia. Curso complementar. I parte. Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Oficinas Graphics da Escola, 1911.</p>

	1935 1939	<p>LIMA, A. G. [Afonso Guerreiro]. Noções de Geographia. Curso complementar. I parte. Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1929. 143 p.</p> <p>LIMA, A. G. [Afonso Guerreiro]. Noções de Geographia. Curso complementar. I parte. Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1931. 165 p.</p> <p>LIMA, A. G. [Afonso Guerreiro]. Noções de Geographia. Curso complementar. I parte. Rio Grande do Sul. 7. ed. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1935. 165 p.</p> <p>LIMA, A. G. [Afonso Guerreiro]. Noções de Geographia. Curso complementar. I parte. Rio Grande do Sul. 8. ed. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1939. 165 p.</p>
1911	-	LIMA, Afonso Guerreiro. Noções de Geographia do Rio Grande do Sul, Brasil e globo terrestre . Porto Alegre: Oficinas Graphics da Escola de Engenharia, 1911. 124 p.
1911	1913	<p>PARANÁ, Sebastião. Estados da República: para estudo nos Gymnasios e nas Escolas Normaes. Curitiba: Buzetti Mori & Filhos, 1911. 487 p.</p> <p>PARANÁ, Sebastião. Estados da República: para estudo nos Gymnasios e nas Escolas Normaes. 2. ed. Curitiba: Leopoldino Rocha, 1913. 502 p.</p>
1912	-	GEOGRAPHIA - atlas do Brasil e das Cinco Partes do Mundo, conforme o "Atlas do Brasil" do Barão Homem de Mello e Dr. F. Homem de Mello e os melhores auctores para a "parte geral" . Prólogo do Dr. Francisco Cabrita. Rio de Janeiro: F. Briguiet, 1912. 99 p.
1912	1923 1925	<p>NOVAES, Carlos. Geographia especial ou chorographia do Brazil. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves & Cia., 1912.</p> <p>NOVAES, Carlos. Geographia especial ou corographia do Brazil. 5. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1923. 328 p.</p> <p>NOVAES, Carlos. Geographia especial ou corographia do Brazil. 6. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1925. 330 p.</p>
1913	1923 1927 1927 1928 1930	<p>CARVALHO, Carlos Miguel Delgado de. Geographia do Brasil. Tomo I. Geographia Geral. Prefacio do Dr. Oliveira Lima. Rio de Janeiro: Impressões Artísticas/ Empresa Foto-Mecânica do Brasil, 1913. 253 p.</p> <p>CARVALHO, Carlos Miguel Delgado de. Geographia do Brasil. Tomo I. De acordo com o programa do Colégio Pedro II, de 1923. (livro indicado pelo programa). Rio de Janeiro: Empresa Gráfico-Editora, 1923.</p> <p>CARVALHO, Carlos Miguel Delgado de. Geographia do Brasil. Tomo I. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1927. 235 p.</p> <p>CARVALHO, Carlos Miguel Delgado de. Geographia do Brasil. Volume II. Livro adoptado no Collegio Pedro II. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1927. p. 239-516 p.</p> <p>CARVALHO, Carlos Miguel Delgado de. Geographia do Brasil. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1928. 512 p.</p> <p>CARVALHO, Carlos Miguel Delgado de. Geographia do Brasil. 5. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1930. 481 p.</p>
1913	-	LEME, Ezequiel de Moraes. Curso de Geographia Geral . Pirassununga: Typographia Minerva, 1913. 189 p.

1913	1924	F.T.D. Geographia - Atlas : curso superior. Programma do primeiro anno do Gymnasio Nacional. São Paulo: F.T.D., 1913. 118 p. F.T.D. Geographia - Atlas : curso superior. São Paulo: F.T.D., 1924. 118 p.
1914	-	ALBUQUERQUE FILHO, M. Geographia elementar : para as escolas primarias. Recife: Imprensa Industrial, 1914. 233 p.
1914	-	F.T.D. Curso Elementar de Geographia : para uso das Escolas Primárias. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1914. 48 p.
1914	-	F.T.D. Geographia . Curso medio comprehendendo: 1° Chorographia do Brazil; 2° Geographia universal. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1914. 71 p.
1915[?]	1924 1927 1933 1941	LOBO, José Theodoro de Souza. Geographia elementar . Porto Alegre: Selbach & Mayer, 1915[?]. LOBO, José Theodoro de Souza. Geographia elementar . 11. ed. Porto Alegre: Globo, 1924. 244 p. LOBO, José Theodoro de Souza. Geographia elementar . Adoptado nas aulas publicas do Estado do Rio Grande do Sul. 12ª ed. correcta e augmentada. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1927. 247 p. LOBO, José Theodoro de Souza. Geographia elementar . 14. ed. Porto Alegre: Liv. do Globo, 1933. 214 p. LOBO, José Theodoro de Souza. Geographia elementar . 17. ed. Porto Alegre: Globo, 1941. 212 p.
1915 (5. ed.)	1918 1927	SCROSOPPI, Horacio. Curso superior de Geographia geral . 5. ed. Rio de Janeiro; Paris: Francisco Alves & Cia.; Aillaud, Alves & Cia., 1915. 555 p. SCROSOPPI, Horacio. Curso superior de Geographia geral . 6. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1918. 571 p. SCROSOPPI, Horacio. Curso superior de Geographia geral . 10. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1927. 571 p.
1915 (5. ed.)	1921 1923 1927	SCROSOPPI, Horacio. Geographia geral . 5. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1915. 553 p. SCROSOPPI, Horacio. Geographia geral . Rio de Janeiro; São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1921. 553 p. SCROSOPPI, Horacio. Geographia geral . Rio de Janeiro; São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1923. 553 p. SCROSOPPI, Horacio. Geographia geral . Rio de Janeiro; São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1927. 556 p.
1916	1920 1921 1924 1925 1927 1931	CABRAL, Mário da Veiga. Chorographia do Brasil . Rio de Janeiro: Editora Paulo de Azevedo, 1916. CABRAL, Mário da Veiga. Compendio de chorographia do Brasil . 5. ed. Rio de Janeiro: Jacintho Ribeiro dos Santos, 1920. 373 p. CABRAL, Mário da Veiga. Compendio de chorographia do Brasil . Rio de Janeiro: Jacintho Ribeiro dos Santos, 1921. 363 p. CABRAL, Mário da Veiga. Compendio de chorographia do Brasil . Rio de Janeiro: Jacintho Ribeiro dos Santos, 1924. 363 p.

	1933 1934 1936 1937 1938 1940 1941 1942 1947 1953 1957	<p>CABRAL, Mário da Veiga. Compendio de Chorographia do Brasil. 10. ed. Rio de Janeiro: Jacintho Ribeiro dos Santos, 1925. 556 p.</p> <p>CABRAL, Mário da Veiga. Compendio de chorographia do Brasil. Rio de Janeiro: Jacintho Ribeiro dos Santos, 1926. 363 p.</p> <p>CABRAL, Mário da Veiga. Compendio de chorographia do Brasil. Rio de Janeiro: Jacintho Ribeiro dos Santos, 1927. 633 p.</p> <p>CABRAL, Mário da Veiga. Compendio de chorographia do Brasil. 17. ed. Rio de Janeiro: Jacintho Ribeiro dos Santos, 1931. 633 p.</p> <p>CABRAL, Mário da Veiga. Compendio de chorographia do Brasil. 20. ed. 228 mileiro. Rio de Janeiro: Livraria Jacintho, 1933. 613 p.</p> <p>CABRAL, Mário da Veiga. Compendio de chorographia do Brasil. 21. ed. Rio de Janeiro: Livraria Jacintho, 1934. 757 p.</p> <p>CABRAL, Mário da Veiga. Compendio de chorographia do Brasil. Rio de Janeiro: Livraria Jacintho, 1936. 633 p.</p> <p>CABRAL, Mário da Veiga. Compendio de chorographia do Brasil. Rio de Janeiro: Livraria Jacintho, 1937. 633 p.</p> <p>CABRAL, Mário da Veiga. Compendio de chorographia do Brasil. Rio de Janeiro: Livraria Jacintho, 1938. 650 p.</p> <p>CABRAL, Mário da Veiga. Compendio de chorographia do Brasil. Rio de Janeiro: Livraria Jacintho, 1940. 631 p.</p> <p>CABRAL, Mário da Veiga. Compendio de chorographia do Brasil. 26. ed. Rio de Janeiro: Livraria Jacintho, 1941. 631 p.</p> <p>CABRAL, Mário da Veiga. Compendio de chorographia do Brasil. 27. ed. Rio de Janeiro: Livraria Jacintho, 1942. 635 p.</p> <p>CABRAL, Mário da Veiga. Compendio de corografia do Brasil. 28. ed. Rio de Janeiro: A Noite, 1947. 640 p.</p> <p>CABRAL, Mário da Veiga. Corografia do Brasil. 30. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1953. 826 p.</p> <p>Cabral, Mário da Veiga. Corografia do Brasil. 31. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1957. 826 p.</p>
1917	1924 1942	<p>GÓES, Carlos. Pontos de Geographia para o Estado de Minas. 2º, 3º e 4º anno primário. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas, 1917. 128 p.</p> <p>GÓES, Carlos. Pontos de Geographia. 2º, 3º e 4º anno primário. 2. ed. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas, 1924. 128 p.</p> <p>GÓES, Carlos. Pontos de Geographia: 2º, 3º e 4º anos primários. 8. ed. Rio de Janeiro: P. de Azevedo, 145 p.</p>
1918	-	GÓES, Carlos. Pontos de Geographia . De acordo com a ultima Refórma do Ensino em Minas e o Novo Programma Official (Decreto n. 4930 de 6 de fevereiro de 1918). 2º, 3º e 4º anno primário. Para uso dos Grupos Escolares e Escolas Singulares. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas, 1918. 203 p.
1918 (2. ed.)	-	REIS, O. de Souza. Manual de Geographia elementar e noções rudimentares de physiographia : para uso das classes superiores das escolas primárias e princípios do ensino secundário. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. do Autor, 1918. 119 p.
1919	-	LISBOA, Coelho; BRASIL, Etienne. Cosmographia . De conformidade com o programa dos exames gymnasiaes. Rio de Janeiro: Leite Ribeiro

		& Maurillom 1919. 113 p.
1919	1926	MARTINS, Amélia de Rezende. Geographia elementar . Com gravuras e oito mappas coloridos. São Paulo; Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves & Cia., 1919. 79 p. MARTINS, Amélia de Rezende. Geographia elementar . Com gravuras e oito mappas coloridos. Aprovada e adoptada pela instrução Publica do Districto Federal. 11º milheiro. São Paulo; Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1926. 79 p.
1920	-	REIS, Antônio Alexandre Borges dos. Chorographia do Brasil . Bahia: [s. n.], 1920.
1920	-	SCHWALBACH, Lucci L. Compendio de Geographia . [S. l.]: [s. n.], 1920.
1920 (5. ed.)	1921 1922	LEME, Ezequiel de Moraes. Elementos de Cosmographia e Geographia geral . 5. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1920. 215 p. LEME, Ezequiel de Moraes. Elementos de Cosmographia e Geographia geral . 6. ed. São Paulo: Nacional, 1921. 216 p. LEME, Ezequiel de Moraes. Elementos de Cosmographia e Geographia geral . 7. ed. São Paulo: Nacional, 1922. 210 p.
1921	-	OLIVEIRA, J. Monteiro F. de. Geographia geral . Rio de Janeiro: [s. n.], 1921. 446 p.
1921 (2. ed.)	-	REIS, O. de Souza. Chorographia do Districto Federal . Manual de Geographia das escolas primarias. Curso Complementar. 2. ed. Rio de Janeiro: [s. n.], 1921. 151 p.
1921	-	PORTUGAL, A. Geo-Atlas : curso complementar de Geographia. Nicteroy: Escola Typ. Salesiana, 1921. 88 p.
1921	1925	FREIRE [da Silva], Olavo. Geographia Geral . Compendio destinado às escolas normaes, lyceus, gymnasios, atheneus e colégios militares. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves & Cia., 1921. 503 p. FREIRE [da Silva], Olavo. Geographia geral . Compendio Destinado às Escolas Normaes, Lyceus, Gymnasios, Atheneus e Collégios Militares. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1925. 462 p.
1922[?]	-	F.T.D. Curso de Cosmographia elementar . Programma oficial completo. Rio de Janeiro: Livraria Paulo de Azevedo e Cia., 1922[?].
1922[?]	-	F.T.D. Geographia . Livro I, texto só, sem mappas, programma do 1º anno do Colégio Dom Pedro II. Rio de Janeiro; São Paulo: Livraria Paulo de Azevedo e Cia., 1922[?].
1922	-	F.T.D. Chorographia do Brasil : segundo os programas officiaes. Texto com 35 mappas pretos. Segundo os programas officiaes. Rio de Janeiro: Paulo de Azevedo, 1922. 383 p. (Col. Nova Coleção F.T.D. de Livros Didacticos).
1922	-	MILANO, Miguel. Geographia physica para uso do primeiro anno médio . São Paulo: Matano, 1922. 119 p.
1922	1924	XAVIER, Lindolpho. Geographia commercial . Rio de Janeiro: Jacintho

	1929	Ribeiro dos Santos, 1922. 555 p. XAVIER, Lindolpho. Geographia commercial . 2. ed. Rio de Janeiro: Jacintho Ribeiro dos Santos, 1924. 765 p. XAVIER, Lindolpho. Geographia commercial . 11ª ed. Rio de Janeiro: Jacintho Ribeiro dos Santos, 1929. 667 p.
1923	-	F.T.D. Geographia atlas : curso elementar Rio de Janeiro: Livraria Paulo de Azevedo & C., 1923.
1923 (3. ed.)	-	F.T.D. Geographia . Curso elementar. 3. ed. São Paulo: F.T.D., 1923. 110 p.
1923	-	F.T.D. Geographia . Edição texto só, para escolas primárias (Admissão ao curso gymnasial), 25 mappas pretos. Rio de Janeiro; São Paulo: Livraria Paulo de Azevedo e Cia.; F.T.D., 1923.
1923	1925	CABRAL, Mário da Veiga. A Europa actual . Rio de Janeiro: Jacintho Ribeiro dos Santos, 1923. 363 p. CABRAL, Mário da Veiga. A Europa actual . Rio de Janeiro: Jacintho Ribeiro dos Santos, 1925. 363 p.
1923	1924 1940	CARVALHO, Carlos Miguel Delgado de. Geographia elementar . São Paulo: Cia. Melhoramentos, 1923. 328 p. CARVALHO, Carlos Miguel Delgado de. Geographia elementar . Rio de Janeiro: Weizflog Irmão Incorp., 1924. CARVALHO, Carlos Miguel Delgado de. Geographia elementar . São Paulo: Melhoramentos, 1940.
1923 (2. ed.)	1927 1930 1949 1963 1967	CABRAL, Mário da Veiga. Chorographia do Districto Federal . Para uso das escola publicas municipaes. 2. ed. Rio de Janeiro: Jacintho Ribeiro dos Santos, 1923. 104 p. CABRAL, Mário da Veiga. Chorographia do Districto Federal . Rio de Janeiro: Jacintho Ribeiro dos Santos, 1927. 82 p. CABRAL, Mário da Veiga. Chorographia do Districto Federal . Rio de Janeiro: Jacintho Ribeiro dos Santos, 1930. 182 p. CABRAL, Mário da Veiga. Corografia do Distrito Federal . 8. ed. Rio de Janeiro: A Noite, 1949. 304 p. CABRAL, Mário da Veiga. Geographia do Estado da Guanabara ²⁰ . 3. ed. Rio de Janeiro: Gráfica Ed. Livros S/A., 1963. 160 p. CABRAL, Mário da Veiga. Geographia do Estado da Guanabara . 8. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1967. 128 p.
1923	-	PAUWELS, G. Apontamentos de Chorographia . Porto Alegre: Typographia do Centro, 1923.

²⁰ “Com a transformação do antigo Distrito Federal, em Estado da Guanabara, ficou a terra carioca sem um manual por onde se pudesse estudar a sua geografia. Para atender a esta lacuna elaboramos a Geografia do Estado da Guanabara, crente de que os habitantes desta maravilhosa cidade-Estado, principalmente os aqui nascidos, hão de dar o devido apreço ao nosso esforço e boa vontade” (CABRAL, 1963).

1923	-	PEDROSO, T. Pontos de Geographia . São Sebastião do Paraíso: Casa Prado, 1923. 22 p.
1924	-	CABRAL, Mário da Veiga. Nossa pátria . Noções de chorographia do Brasil para uso das escolas. Rio de Janeiro: Jacintho Ribeiro dos Santos, 1924.
1924	-	UMA PROFESSORA PRIMÁRIA [Pseud.]. Noções preliminares de Geographia . Colligidas por uma professora primaria. Campos: Ed. da Casa "A Penna de Bronze", 1924. 51 p.
1925	-	FREIRE [da Silva], Olavo. Chorographia do Brasil . São Paulo: Monteiro Lobato, 1925. 607 p.
1925	1928 1930	GAMA, L. D. Pontos de Geographia . Rio de Janeiro: Typographia Barreto Vianna, 1925. 64 p. GAMA, L. D. Pontos de Geographia . 2. ed. atualizada. Rio de Janeiro: Imprensa Naval, 1928. 110 p. GAMA, L. D. Práticas de Geographia . 3. ed. Rio de Janeiro: Livraria Paulo de Azevedo, 1930. 225 p.
1925	1929 1944	CABRAL, Mário da Veiga. Geographia primaria . Rio de Janeiro: Jacintho Ribeiro dos Santos, 1925. 212 p. CABRAL, Mário da Veiga. Geographia primaria . Rio de Janeiro: Jacintho Ribeiro dos Santos, 1929. 240 p. CABRAL, Mário da Veiga. Geographia primária . 12. ed. Rio Janeiro: A Noite, 1944. 242 p.
1925	1932 1933 1936	FREITAS, Gaspar de. Lições de Geographia : para o curso secundario. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1925. 436 p. FREITAS, Gaspar de. Lições de Geographia : para o curso secundario. 10. ed. Rio de Janeiro: H. Antunes, 1932. 466 p. FREITAS, Gaspar de. Lições de Geographia : para o curso secundario. 13. ed. Rio de Janeiro: H. Antunes, 1933. 479 p. FREITAS, Gaspar de. Lições de Geographia . Rio de Janeiro: Graphica Sauer, 1936.
1926	-	GABAGLIA, Raja; RIBEIRO, João. Exame de admissão para os gymnasios . Portuguez, Historia do Brazil, Geographia, Arithmetica, Geometria Pratica, Appendice. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1926[?].
1926	-	CARVALHO, Carlos Miguel Delgado de. Chorographia do Districto Federal . Approvada e adoptada pela Directoria Geral da Instrucção Publica do Districto Federal. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1926. 177 p.
1926	1930	LIMA, Afonso Guerreiro. Noções de Geographia . II Parte. Brasil. Globo Terrestre. Porto Alegre: Globo, 1926. 228 p. LIMA, Afonso Guerreiro. Noções de Geographia . II Parte. Brasil. Globo Terrestre. Porto Alegre: Globo, 1930. 228 p.
1926[?]	-	NOVAES, Carlos. Curso de Geographia geral . Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1926[?].

1928	-	DUQUE-ESTRADA, Osório. Chorographia do Brasil . Para uso das escolas primárias (Classe complementar). Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1928.
1929 (7. ed.)	1931 1934 1943	CABRAL, Mário da Veiga. Curso de Geographia geral . 7. ed. Rio de Janeiro: J. R. dos Santos, 1929. 711 p. CABRAL, Mário da Veiga. Curso de Geographia geral . Rio de Janeiro: Livraria Jacintho, 1931. 724 p. CABRAL, Mário da Veiga. Curso de Geographia geral . 11. ed. Rio de Janeiro: Livraria Jacintho, 1934. 757 p. CABRAL, Mário da Veiga. Curso de Geographia geral . 16. ed. Rio de Janeiro: Livraria Jacintho, 1943. 737 p.
193-	1935	PIMENTEL JUNIOR, F. Menezes. Geographia dos principais países . 4ª série. São Paulo: Edições Rio Branco, 193-. PIMENTEL JUNIOR, F. Menezes. Geographia dos principais países : para a 4ª série do curso ginasial e normal. Rio de Janeiro: J. R. de Oliveira & Cia., 1935. 259 p.
193-	-	PIMENTEL JUNIOR, F. Menezes. Geographia geral dos continentes . 2º ano. 2. ed. São Paulo: Edições Rio Branco, 193-.
1930	-	MARTINS, Amélia de Rezende. 40 pontos de Geographia . Segundo o programa oficial. Rio de Janeiro: Laemmert, 1930. 175 p.
1930	-	GABAGLIA, Raja. Praticas de Geographia . Para uso do Collegio Pedro II e no ensino secundário e normal. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1930. 216 p.
1930	-	LIMA, Afonso Guerreiro. Noções de Geographia . III Parte. Globo Terrestre. Porto Alegre: Globo, 1930. 190 p.
1931	1936	LIMA, Afonso Guerreiro. Noções de Cosmographia . De acordo com o programa da escola normal e escolas complementares. Porto Alegre: Barcellos, Bertaso & Cia., 1931. 170 p. LIMA, Afonso Guerreiro. Noções de Cosmographia . De acordo com o programa da escola normal e escolas complementares. 2. ed. Porto Alegre: Globo, 1936. 170 p.
1931 (2. ed.)	1932 1939 1942	CABRAL, Mário da Veiga. Primeiro anno de Geographia . De acordo como o programa de ensino secundário. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria de Jacintho, 1931. 406 p. CABRAL, Mário da Veiga. Geographia . Primeiro anno. Rio de Janeiro: Jacintho Ribeiro dos Santos, 1932. 386 p. CABRAL, Mário da Veiga. Primeiro anno de Geographia . 14. ed. Rio de Janeiro: Livraria Jacinto, 1939. CABRAL, Mário da Veiga. Primeiro anno de Geographia . De acordo com o programa de ensino secundário. 16. ed. Rio de Janeiro: Livraria Jacintho, 1942. 303 p.
1931	1932	CABRAL, Mário da Veiga. Lições de Cosmographia . Rio de Janeiro: Jacintho Ribeiro dos Santos, 1931. 381 p.

	1934 1959	CABRAL, Mário da Veiga. Lições de Cosmographia . 2. ed. Rio de Janeiro: Jacintho Ribeiro dos Santos, 1932. 381 p. CABRAL, Mário da Veiga. Lições de Cosmographia . Rio de Janeiro: Livraria Jacintho, 1934. 381 p. CABRAL, Mário da Veiga. Lições de Cosmographia . 6. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1959. 387 p.
1931	-	ALMEIDA, Antonio Figueira de. Noções de physiografia . São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1931. 148 p.
1931	1936	CUNHA, M. P. Geographia geral: a Terra e sua evolução . Para o curso secundário. Rio de Janeiro: Tip. Esporte, 1931. 304 p. CUNHA, M. P. Geographia geral: a Terra e sua evolução . 1º ano, rigorosamente de acordo com o programa dos colégios militares. 4. ed. Rio de Janeiro: Liv. Francisco Alves, 1936. 475 p.
1932	-	ELLIS JUNIOR, Alfredo. Noções elementares de Geographia superior e estatística . São Paulo: Livraria Acadêmica, 1932. 281 p.
1932	193-	PIMENTEL JUNIOR, F. Menezes. Lições de Geographia physica . 1 ano. Curso secundário. Rio de Janeiro: J. R. de Oliveira & Cia., 1932. 247 p. PIMENTEL JUNIOR, F. Menezes. Lições de Geographia physica . 3. ed. São Paulo: Edições Rio Branco, 193-
1932 (2. ed.)	-	PIMENTEL JUNIOR, F. Menezes. Lições de Geographia física . 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. de J. R. de Oliveira & Cia., 1932.
1932	-	MILANO, Miguel. Geographia geral, astronômica, física, política e econômica : curso secundário. São Paulo: Typ. Siqueira, 1932. 488 p.
1932	-	PEREIRA, J. V. C.; VARZEA, S. Geographia : curso secundário. 1ª. série. Rio de Janeiro: Edições Alba, 1932. 549 p.
1932 (26. ed.)	1937	FREITAS, Gaspar de. Pontos de Geographia e historia do Brasil : para uso de todas as classes primarias. 26. ed. Rio de Janeiro: J. O. Antunes & Cia, 1932. 164 p. FREITAS, Gaspar de. Pontos de Geographia e historia do Brasil : para uso de todas as classes primarias. 27. ed. Rio de Janeiro: Graphica Sauer, 1937. 190 p.
1933 (2. ed.)	-	SCHIRADER, Pe. Godofredo S. J. Compendio de Cosmographia e Geographia geral para o 5º ano ginasial . 2. ed. Porto Alegre: Livraria Globo, 1933. 266 p.
1933	-	GABAGLIA, F. A. Raja. Leituras geográficas . Para o ensino secundário. Rio de Janeiro: Fernando Briguier & Cia., 1933.
1933	1935 1938 1967	CARVALHO, Carlos Miguel Delgado de. Geographia humana, política e econômica . São Paulo: Editora Nacional, 1933. 260 p. CARVALHO, Carlos Miguel Delgado de. Geographia humana : política e econômica. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935. 358 p. Vol. 40. CARVALHO, Carlos Miguel Delgado de. Geographia humana : política e econômica. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1938. 358 p.

		Vol. 40. CARVALHO, Carlos Miguel Delgado de. Geographia humana, política e econômica . Rio de Janeiro: Conselho Nacional de Geographia, 1967.
1933	1934 1936	JARDIM, Renato. Geographia da criança . São Paulo: Comp. Melhoramentos, 1933. 199 p. JARDIM, Renato. Geographia da criança . 2. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1934. 199 p. JARDIM, Renato. Geographia da criança . 5. ed. São Paulo: Cia. Melhoramentos, 1936. 199 p.
1933	-	LIMA, Affonso Guerreiro. Geographia secundária . 1ª série. Porto Alegre: Liv. do Globo, 1933. 242 p.
1933	-	LIMA, Affonso Guerreiro. Geographia secundária . 2ª série. Porto Alegre: Liv. do Globo, 1933. 321 p.
1933	-	LIMA, Affonso Guerreiro. Geographia secundária . 3ª série. Porto Alegre: Liv. do Globo, 1933. 207 p.
1933	-	LIMA, Affonso Guerreiro. Geographia secundária . 4ª série. Porto Alegre: Liv. do Globo, 1933. 372 p.
1933 (3. ed.)	1934 1935	CABRAL, Mário da Veiga. Terceiro anno de Geographia . De acordo com o actual programa de ensino secundário. 3. ed. Rio de Janeiro: Livraria Jacintho, 1933. 336 p. CABRAL, Mário da Veiga. Terceiro anno de Geographia . 3. ed. Rio de Janeiro: Livraria Jacintho, 1934. 304 p. CABRAL, Mário da Veiga. Terceiro anno de Geographia . De accôrdo com o actual programma de ensino secundário. 4. ed. Rio de Janeiro: Bedeschi, 1935.
1934	-	ELLIS JUNIOR, Alfredo. Geographia : 3ª série: de acordo com o programa do Colégio D. Pedro II. São Paulo: Liv. Acadêmica, 1934. 280 p.
1934	-	ELLIS JUNIOR, Alfredo. Geographia : 4ª série: de acordo com o programa do Colégio D. Pedro II. São Paulo: Liv. Acadêmica, 1934. 409 p.
1934	1943	AZEVEDO, Aroldo de. Geographia geral para a primeira serie ginasial . São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1934. AZEVEDO, Aroldo de. Geographia geral . 1ª série ginasial. 2. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1943. 356 p.
1934	-	JARDIM, Renato. Elementos de Geographia geral . Para a 1ª série. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1934. 226 p.
1934	-	AZEVEDO, Aroldo de. Geographia humana . São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1934.
1935	-	CABRAL, Mário da Veiga. Quinto anno de Geographia . De accôrdo com o actual programma de ensino secundario. Rio de Janeiro: Livraria Jacintho, 1935. 416 p.

1935	-	ELLIS JUNIOR, Alfredo. Geographia : 1ª série: de acordo com o programa do Colégio D. Pedro II. São Paulo: Liv. Saraiva, 1935. 336 p.
1935	-	MILANO, Miguel. Pátria e amor, para infância e adolescência . Oficialmente aprovado e adotado nos Estados de São Paulo, Amazonas, Paraná e Espírito Santo. São Paulo: Livraria Teixeira, 1935.
1935	-	ESPINHEIRA, A. Geographia : 3ª. série. Rio de Janeiro: Tip. Patronato, 1935. 148 p.
1935	-	ELLIS JUNIOR, Alfredo. Geographia : 5ª série: de acordo com o programa do Colégio D. Pedro II. São Paulo: Liv. Acadêmica. 1935 336 p.
1935 (7. ed.)	-	A. G. L. Geographia. Curso elementar para as aulas primárias . 7. ed. São Paulo: Livraria Selbach de J. R. da Fonseca & Cia., 1935. 51 p.
1935	-	ALMEIDA, Antonio Figueira de. Caderno de Geographia, n. 1 . Desenhos de Lourival Corrêa Pereira. Rio de Janeiro: F. Briguiet, 1935. 54 p.
1935	-	ALVES, A. Breves Noções de Geographia . Segundo a matéria exigida no curso propedêutico dos estabelecimentos oficializados. Rio de Janeiro: J. Ribeiro dos Santos, 1935. 287 p.
1935	1936	AZEVEDO, Aroldo de. Geographia . São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1935. AZEVEDO, Aroldo de. Geographia . São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1936.
1935 (2. ed.)	1941	GABAGLIA, Fernando; GABAGLIA, Raja. Curso de Geographia : 2ª série ginásial. Para uso no Colégio Pedro II e no ensino secundário e Normal. 2. ed. Rio de Janeiro: F. Briguiet & Cia, 1935. 162 p. GABAGLIA, Fernando; GABAGLIA, Raja. Curso de Geographia : 2ª série ginásial. 8. ed. Rio de Janeiro: F. Briguiet & Cia, 1941. 233 p.
1936	-	FREITAS, Gaspar de. Geographia secundária . 1º Anno Gymnasial. 6. ed. Rio de Janeiro: H. Antunes, 1936. 253 p.
1936 (2. ed.)	1942	GABAGLIA, F. A. Raja. Curso de Geographia . 1ª série: para uso no Colégio Pedro II e no ensino secundário e normal. 2. ed. Rio de Janeiro: F. Briguiet & Cia., 1936. 162 p. GABAGLIA, F. A. Raja. Curso de Geographia . 1ª série. 9. ed. Rio de Janeiro. F. Briguiet & Cia., 1942. 162 p.
1936	1939	LENZ, Luiz Gonzaga. Geographia . 1ª série. São Paulo: Saraiva, 1936. 158 p. LENZ, Luiz Gonzaga. Geographia . 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1939.
1936	1939	AZEVEDO, Aroldo de. Geographia : para a terceira serie secundaria. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1936. 341 p. AZEVEDO, Aroldo de. Geographia : para a terceira serie secundaria. 6. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1939. 345 p.

1936	-	JARDIM, Renato. Geographia gymnasial . Elementos de Geographia descriptiva. 2. série. São Paulo: Comp. Ed. Nacional, 1936.
1936	-	MENNUCCI, Sud. Corografia do estado de São Paulo . Para uso das escolas primárias. Rio de Janeiro: J. R. de Oliveira & Cia., 1936. 120 p.
1937	-	AZEVEDO, Aroldo de. Geographia : para a quinta série secundária. São Paulo: Nacional, 1937. 477 p.
1937	-	CABRAL, Mário da Veiga. Geographia . Quarto anno. Rio de Janeiro: Jacintho Ribeiro dos Santos, 1937.
1937	-	TABORDA, R. Geographia ginasial . 2ª série. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1937. 116 p.
1937	-	MILANO, Miguel. Seriação geographica . Para os gymnasios, cursos seriados, escolas normaes e preparatórias. 1ª série. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1937. 182 p.
1937	-	SOUZA, A. C.; OMNEGA, N. Geographia . São Paulo: Saraiva, 1937.
1937	-	MILANO, Miguel. Seriação geographica : para os Gymnasios, Cursos Seriados, Escolas Normaes e Preparatórias. 2ª série. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1937. 143 p.
1937	-	UM PROFESSOR. Apontamentos de Geographia . Organizado por um Professor de Acordo com os Cursos Complementares. 2. ed. Mossoró: Typ. do Nordeste, 1937. 23 p.
1937	-	BRASIL, Mário da Silva. Elementos de Geophysica . Porto Alegre: Livraria do Globo, 1937. 267 p.
1937	-	LIMA, A. G. [Afonso Guerreiro]. Geographia secundaria . 5ª série. Porto Alegre: Globo, 1937. 311 p.
1937	-	PEREIRA, José Veríssimo da Costa; VARZEA, Afonso; ACQUARONE, Francisco. Geographia humana . Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1937[?]. 608 p.
1937 (3. ed.)	1938	AZEVEDO, Aroldo de. Geographia : para a quinta série secundária. De acordo com o programa de 1931. 3. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1937. 447 p. AZEVEDO, Aroldo de. Geographia : para a quinta série secundária. 4. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1938. 478 p.
1938	1939	GONÇALVES, Artur de Campos. Noções de Cosmographia e Geographia para cursos primários e de preparatórios ao ginásio . São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1938. 131 p. GONÇALVES, Artur de Campos. Noções de Cosmographia e Geographia para cursos primários e de preparatórios a ginásio de acôrdo com os programas oficiais . 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939. 135 p.
1938	-	MILANO, Miguel. Seriação geographica . Para os gymnasios, cursos seriados, escolas normaes e preparatórias. 3ª série. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1938. 142 p.

1938	-	CUNHA, M. P. Geographia ao alcance de todos: subsídios indispensáveis nos concursos oficiais. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1938. 95 p.
1938	-	ORCIUOLI, Henrique. Corografia do Brasil: 2º ano propedêutico. Porto Alegre: Globo, 1938. 204 p.
1938	1942	AZEVEDO, Aroldo de. Geographia: para a segunda série secundária, de acordo com o programa oficial. 7. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1938. 341 p. AZEVEDO, Aroldo de. Geographia: para a segunda série secundária. De acordo com o programa oficial. 12. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1942. 392 p.
1938 (6. ed.)	-	AZEVEDO, Aroldo de. Geographia: para a quarta série secundária. Consta programa de Geographia para a quarta série secundária. Contem "leituras geográficas de autores escolhidos". 6. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1938. 389 p.
1939	-	BARRETO, Adolpho Alves. Pequena Geographia para a infância pobre. [S. l.]: Mundo Novo, 1939. 56 p.
1939	1942	GICOVATE, Moisés. Geographia: para o curso secundário. 1ª série. São Paulo: Melhoramentos, 1939. 266 p. GICOVATE, Moisés. Geographia: para o curso secundário. 1ª série. São Paulo: Melhoramentos, 1942. 266 p.
1939	1941	AZEVEDO, Aroldo de. Geographia: para a primeira série secundária, de acordo com o programa oficial. 8. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1939. 298 p. AZEVEDO, Aroldo de. Geographia: para a primeira série secundária. De acordo com o programa oficial. 17. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1941. 478 p.
1939	-	AZEVEDO, Aroldo de. Geographia: para o curso comercial. São Paulo: São Paulo Editora, 1939. 380 p.

Org.: Jeane Medeiros Silva, 2007-2011.

A quase totalidade desse material foi editada regularmente, à exceção de Bandeira (185-?), Pinto (1879) e Pinheiro (188-?), cujas obras foram utilizadas unicamente nas docências de seus autores, como apostilas, mas com relevância e notoriedade suficientes para serem citadas por Sacramento Blake, por exemplo.

Não se trata, objetivamente, de um levantamento completo, sobretudo porque há indícios de que a produção regional de manuais de Geografia foi muito expressiva, inclusive em cidades interioranas.

Todavia, são os índices que, nas proximidades de duas centenas de anos depois, estão ao alcance dessa pesquisa. No conjunto, são compilações, traduções,

adaptações, obras autorais. Predominantemente, são obras de edição única, ao todo 174 nessa condição. Outras 102 tiveram reedições. Talvez mais difícil do que rastrear as obras seja conhecer a totalidade de suas edições/reimpressões. Fato agravado com o problema da pirataria do livro, que foi extremamente alta no século XIX, e um dos problemas recorrente' do mercado editorial naquele momento, como demonstra Hallewell (2005), cuja análise relaciona parte do crescimento das casas publicadoras brasileiras à pirataria de obras, prática facilitada pela inexistência, até 1912, de uma legislação que protegesse internacionalmente os direitos autorais, ou mesmo o cumprimento dos direitos dos autores nacionais.

De igual modo, essa questão é examinada por Corrêa (2006) no circuito amazonense de instrução educacional, pesquisador que suscita a hipótese, não diretamente comprovada, de que um dos livros portugueses mais utilizados no ensino primário, o *Manual encyclopedico para uso das escolas d'instrução primaria*²¹, de Emilio Achilles Monteverde²², em sua oitava edição portuguesa em 1865 – e com uma parte dedicada ao ensino da Geografia – sofreria edições brasileiras não autorizadas. Esse problema não era isolado, e sua produção e comercialização, incluindo outros países, alastravam-se por toda a costa do país:

Houve sempre um comércio de edições chamadas clandestinas, contrafeitas ou piratas, isto é, edições que não obedeciam ao Privilégio concedido à edição original. [...] Os impressores holandeses chegaram a ser verdadeiros especialistas em edições piratas. No século XVIII, quando a literatura francesa tornou-se a mais lida de todas, a Holanda chegou a imprimir mais livros franceses que a França. No século XIX, foram os belgas os grandes piratas das edições francesas. No Brasil, em fins do século XIX e princípios deste, os editores rio-grandenses, protegidos por uma constituição positivista, imprimiram toda sorte de livros, sem autorização do editores legítimos e sem pagar direitos autorais (MORAES, 1975, p. 112-113).

Estratégias de controle das edições e combate à pirataria são encontradas em exemplares da bibliografia. Geralmente, o autor ou seu representante legal numerava e/ou assinava os exemplares, enunciando uma advertência sobre a propriedade legal da obra – uma forma de domínio sobre os direitos autorais da própria obra e para alertar o consumo do leitor, como demonstra a Figura 01.

²¹ Outras obras do autor sofreriam o mesmo processo.

²² Escritor, diplomata e pedagogo português nascido em 1803, em Lisboa, e falecido em 1881. Autor do *Methodo facilimo para aprender a ler*, amplamente utilizado no Brasil. Atuou em diversos cargos públicos em Portugal (ZUIN, 2007).

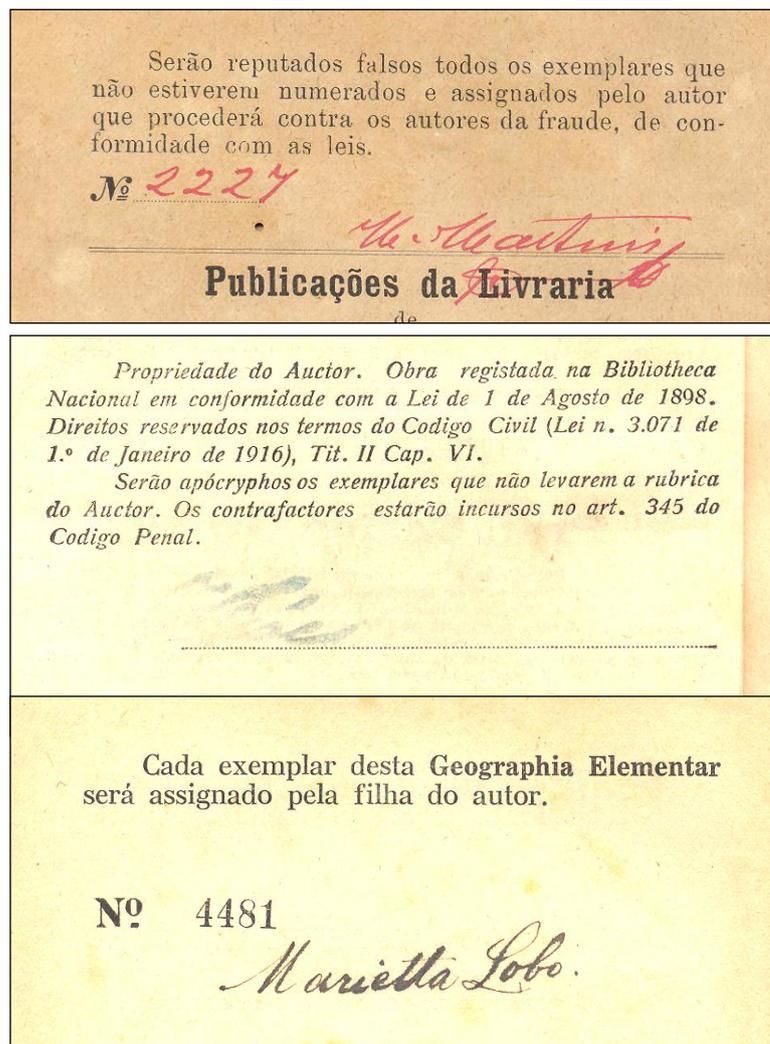


FIGURA 01 – Atos de controle e advertência contra a pirataria de obras didáticas em exemplares de Henrique Martins²³ (1896), Carlos Góes²⁴ (1918) e José Theodoro de Souza Lobo²⁵ (1927).

Organização: Jeane Medeiros Silva, 2011.

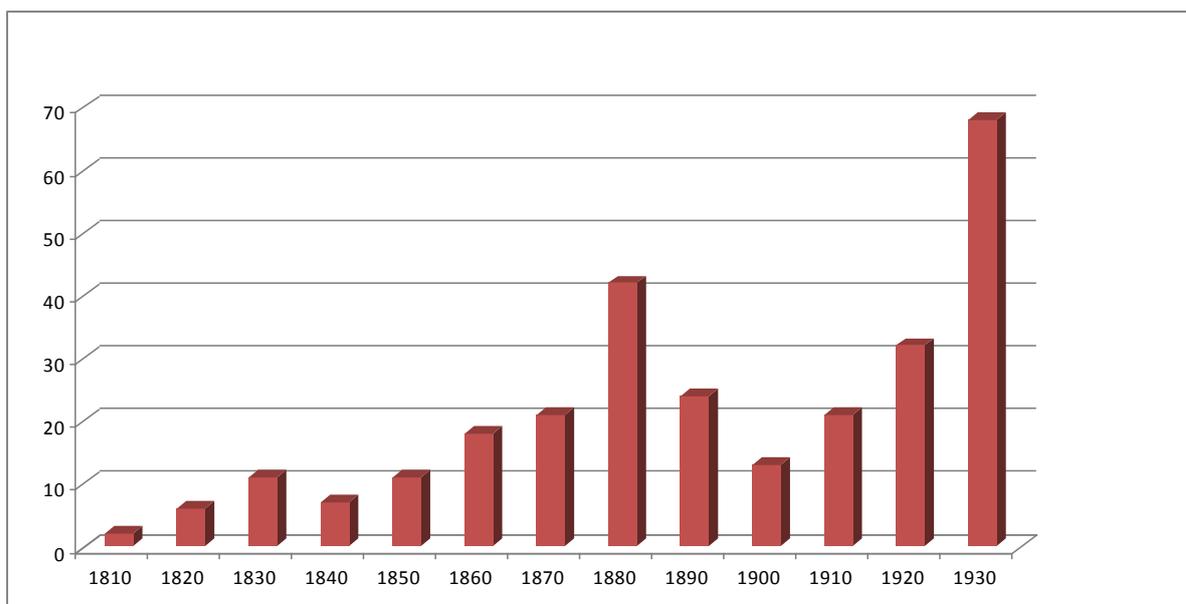
²³ **Henrique Martins** – foi professor do Colégio Militar de Porto Alegre.

²⁴ **Carlos Góes** – Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais, foi professor do Ginásio Oficial de Minas, Delegado do Estado de Minas Gerais no 4º Congresso Brasileiro de Instrução e Membro da Academia Mineira de Letras e do Instituto Histórico Mineiro (GÓES, 1918).

²⁵ **José Theodoro de Souza Lobo** – Engenheiro geógrafo pela Escola Central do Rio de Janeiro, educador e escritor gaúcho, nascido a 7 de janeiro de 1846 em Porto Alegre, onde faleceu a 9 de agosto de 1913. Atuou como professor de matemática da Escola Normal de Porto Alegre de 1873 até a extinção desta. Em 1877, quando fundou o Colégio Souza Lobo, instituição de reconhecida tradição na capital gaúcha (PORTO-ALEGRE, 1917).

Praticamente, a trajetória do livro didático de Geografia, no período, apresenta quatro fases de produção, com diferentes, mas crescentes, intensidades (Cf. Gráfico 01).

GRÁFICO 01 – Produção da bibliografia didática de Geografia por década (1814-1939).



Organização: Jeane Medeiros Silva, 2011.

A primeira fase abrange as décadas de 1810 e 1840, com 26 títulos: tem-se, nas duas décadas iniciais, o aparecimento dos manuais de Geografia em quantidade relativamente pequena (oito títulos no total), embora coerente com a demanda desse ensino à época (centrada nas aulas avulsas), e também com os métodos de ensino (livro prioritariamente destinado à informação do professor); nas duas outras décadas, a produção corresponde ao início da institucionalização da Geografia como disciplina no ensino secundário em função dos exames preparatórios de acesso aos cursos superiores, somando 18 títulos.

Após a década de 1840, há uma segunda fase, concentrada entre os anos 1850 e 1870, com 50 títulos. A década de 1850 foi um marco no desenvolvimento econômico do Brasil, que beneficiou a expansão do mercado editorial, que já progredira bastante desde o final do monopólio da Imprensa Régia, que ocorreu em 1822. A educação teve algum desenvolvimento e, com isso, houve fomento na produção e comercialização dos livros didáticos. Por conseguinte, passam-se a ter, a

partir desse momento, manuais didáticos de Geografia reeditados. Do período joanino até meados do Império, essas obras tinham edições únicas, à exceção de Pereira (1818), em obra de leitura, não exclusiva ao ensino de Geografia.

Em termos de mercado editorial, em razão dos pedidos locais de impressão de materiais didáticos, Hallewell (2005) assinala que, por volta dos anos 1850, os livros didáticos igualaram-se às demandas de impressão de jornais e revistas na agenda de encomendas das tipografias. Imprensa e obras didáticas seriam os motes de sobrevivência do parque gráfico e das casas editoriais. Nesse período, cerca de três décadas após o processo de independência política, assinala-se um tempo de consolidação do país, particularmente na educação, embora com severa restrição geográfica – isto é, centralizada no município da Corte. São desta época

[...] a criação da Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, destinada a fiscalizar e orientar o ensino público e particular (1854); estabelecimento das normas para o exercício da liberdade de ensino e de um sistema de preparação do professor primário (1854); reformulação dos estatutos do Colégio de Preparatórios, tomando-se por base programas e livros adotados nas escolas oficiais (1854); reformulação dos estatutos da Academia de Belas Artes (1855); reorganização do Conservatório de Música e reformulação dos estatutos da Aula de Comércio da Corte (RIBEIRO, 2001, p. 54-55).

Uma terceira fase compreende as décadas de 1880 e 1900, com um salto supreendente na primeira década desse desenvolvimento – 80 títulos ao todo, sendo 43 apenas nos anos 1880. Esse período coaduna com importantes transformações históricas do país, como a passagem do Império para a República, além de importantes configurações na economia, na demografia, na dinâmica urbana e na própria organização do ensino brasileiro.

Uma última fase de produção pode ser identificada a partir dos anos 1910, em um crescendo que atinge o maior pico até então na década de 1930, totalizando 120 produções. Esta fase, em que a Geografia já era há tempos uma disciplina consolidada nos ensinos primário e secundário, é marcada por inovações teórico-metodológicas, bem como pela aproximação da Geografia acadêmica.

2.2 A autoria da bibliografia

O acervo apresentado foi escrito por 183 autores, incluindo autores traduzidos. A maioria é autoria do gênero masculino, sendo apenas três autorias femininas. Desse conjunto de autores, oito são anônimos, por pseudônimos ou por autorias institucionais. Há seis traduções com adaptações, o que reforça o questionamento da noção, muitas vezes endossada em pesquisas sobre a formação do ensino de Geografia, de que, principalmente no século XIX, se utilizariam livros importados para o ensino dessa matéria – esta parece ter sido, de fato, uma realidade para obras de outras disciplinas, mas não propriamente desta matéria. Os manuais de História e Geografia foram, sobretudo, nacionais, ao passo que os manuais para o ensino da leitura e da língua portuguesa eram, em grande parte, importados de Portugal e os das áreas exatas, importados ou traduzidos da França ou Inglaterra, como depõe Veríssimo (1906, p. 4-8):

São muitos os escritores estrangeiros que traduzidos, transladados ou, quando muito, servilmente imitados, fazem a educação da nossa mocidade. Seja-me permitida uma recordação pessoal. Os meus estudos feitos de 1867 a 1876 foram sempre em livros estrangeiros. Eram portugueses e absolutamente alheios ao Brasil os primeiros livros que li. O Manual Enciclopédico de Monteverde, a Vida de D. João de Castro de Jacinto Freire (!), os Lusíadas de Camões, e mais tarde, no Colégio de Pedro II, o primeiro estabelecimento de instrução secundária do país, as seletas portuguesas de Aulete, os Ornamentos da memória de Roquete - foram os livros em que recebi a primeira instrução. E assim foi sem dúvida para toda a minha geração. Acanhadíssimas são as melhorias desse triste estado de cousas, e ainda hoje a maioria dos livros de leitura, se não são estrangeiros pela origem, são-no pelo espírito. Os nossos livros de excertos são aos autores portugueses que os vão buscar, e a autores cuja clássica e hoje quase obsoleta linguagem o nosso mal amanhado preparatoriano de português mal percebe. São os Fr. Luís de Souzas, os Lucenas, os Bernardes, os Fernão Mendes e todo o classicismo português que lemos nas nossas classes da língua, que aliás começa a tomar nos programas o nome de língua nacional. Pois, se pretende, a meu ver erradamente, começar o estudo da língua pelos clássicos, autores brasileiros, tratando coisas brasileiras, não poderão fornecer relevantes passagens? E Santa Rita Durão, e Caldas, e Basílio da Gama, e os poetas da gloriosa escola mineira, e entre os modernos João Lisboa, Gonçalves Dias, Sotero dos Reis, Machado de Assis e Franklin Távora, e ainda outros, não têm páginas que, sem serem clássicas, resistiriam à crítica do mais meticuloso purista?

Assim, há a 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

(2004). Mas para o caso do ensino de Geografia, essa tese deve ser questionada, pois a própria bibliografia suscitada neste capítulo demonstra que as publicações de Geografia como uma das primeiras linhas do gênero didático, a par com os livros de História, a ter a nacionalidade dos autores e dos conteúdos desenvolvidos em uma produção significativa, pelo menos em termos quantitativos, inclusive com certo desenvolvimento regional, disperso em pontos referenciais do território brasileiro. O que parece é que, em momentos de reorientação do ensino, não se achava no mercado livros brasileiros de Geografia que se adequassem às novas propostas. Isso se percebe, por exemplo, na adoção do *Manuel du Baccalauréat*²⁶, e do *Atlas* de Delamarche, pelo Colégio Pedro II por ocasião da reforma induzida pelo Decreto de 24 de janeiro de 1856, obras essas necessárias para complementar a adoção do compêndio de Pompeu Brasil. Outra hipótese pode ser as pequenas tiragens, o longo tempo para consumi-las, o que as levava à desatualização, ou mesmo à não reedição.

O mais comum foram as autorias únicas, tendência destoante, por exemplo, da produção atual de livros didáticos de Geografia, na qual predomina o sistema de co-autorias. No período suscitado, têm-se apenas nove produções em co-autorias, e três co-autores interventores, mais especificamente Luiz Leopoldo Fernandes Pinheiro²⁷, João Ribeiro²⁸ e Pe. José Severiano de Rezende²⁹, que atuaram na sobrevida das obras de Joaquim Maria de Lacerda³⁰, após o falecimento deste autor.

Um pouco menos da metade dos títulos, 113 dos 276, são obras de autores que tiveram pelo menos dois títulos em sua produção. Para o período, a maior

²⁶ Por não ter tido acesso a essa obra, não a incluí na bibliografia: parece que atendia mais ao currículo de História do que propriamente ao de Geografia.

²⁷ **Luiz Leopoldo Fernandes Pinheiro** – era sobrinho de Joaquim Maria Lacerda. Nasceu em Campos (RJ), em 1855 e faleceu em 1925. Foi literato, atuando na poesia, crônica, romance e tradução. Trabalhou como professor de Filologia, Geografia e História (RONZANI, 2011).

²⁸ **João Ribeiro** – atuou em trabalhos editoriais para revisão e ampliação de manuais didáticos de Geografia. Nasceu em Sergipe, em 1860 e faleceu no Rio de Janeiro em 1934. Foi historiador, filólogo, jornalista e professor do Colégio Pedro II (MOTA, 2004).

²⁹ **Pe. José Severiano de Rezende** – nasceu em 1871 e faleceu em 1931. Foi pároco em Mariana (MG) e atuante no jornalismo (MARTINS, 1983).

³⁰ **Joaquim Maria de Lacerda** – filho de um marinheiro, capitão de navio, nasceu no Rio de Janeiro em 1833 e faleceu em Paris, no ano de 1886. Formou-se em Direito, e foi membro da Arcádia Romana e outras associações literárias, inclusive europeias. Sobretudo nos últimos anos de vida, dedicou-se à educação, produzindo inúmeras obras de Geografia e História (BLAKE, 1898).

produção, com 12 títulos, pertence a Alfredo Moreira Pinto³¹, em quase 30 anos de atividade. Destacam-se ainda Mário da Veiga Cabral³² e Aroldo de Azevedo³³, com 11 e 10 títulos, respectivamente, embora esses números reflitam, devo ressaltar, apenas o período delimitado pela pesquisa, pois a produção dos mesmos foi bem maior, haja vista terem sido atuantes, e se situarem dentre os autores mais significativos da bibliografia didática de Geografia, até a década de 1970. Aroldo de Azevedo, por exemplo, totalizou 30 títulos didáticos ao longo de sua carreira. Com um caráter mais regional, pois em grande parte centrado no Rio Grande do Sul, tem-se A. G. Lima³⁴, autor de 10 títulos (Cf. Quadro 2).

Todavia, a quantidade de títulos não expressa exatamente a importância de um autor no contexto da educação geográfica. Muitos autores publicaram apenas uma obra, com muitas reedições, e frequentemente melhoradas, alteradas, complementadas, prolongando a utilização do livro. Talvez o caso mais típico tenham sido os livros de Joaquim Maria de Lacerda que, publicando cinco títulos em seus últimos anos de vida, a partir da década de 1870, foi exaustivamente republicado até a década de 1930. Dada a desatualização periódica dos livros de

³¹ **Alfredo Moreira Pinto** – nasceu no Rio de Janeiro em 1847, filho de um comerciante português. Formou-se bacharel em Letras pelo Colégio Pedro II em 1865, ingressou na Faculdade de Direito de São Paulo em 1866, curso que não concluiu. Foi professor de Geografia e História do curso preparatório anexo à Escola Militar, além de ter sido professor particular dessas disciplinas, atuando ainda como jornalista. Escreveu extensa obra nas áreas de Geografia e História, além de ter sido autor de um dicionário geográfico. Faleceu em 1903 (BLAKE, 1883; BARBUY, 2006).

³² **Mário [Vasconcelos] da Veiga Cabral** – geógrafo e engenheiro agrimensor, estudou no Colégio Militar e na Escola de Guerra de Realengo. Atuou como professor em instituições como o Ginásio 28 de Setembro, Instituto de Educação, Liceu Rio Branco, Universidade do Distrito Federal e Escola de Engenharia do Rio de Janeiro, sendo autor de extensa obra didática nas áreas de História e Geografia, além de outras. Nasceu em 1894 e faleceu em 1973 (SILVA, 2009; AGCRJ, 2010).

³³ **Aroldo [Edgard] de Azevedo** – geógrafo e geomorfólogo brasileiro, nascido em Lorena (SP), em 1910, filho de um político paulista, e falecido em São Paulo, em 1974. Formado em Direito, nunca exerceu profissão jurídica; formado em Geografia e História pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP), em 1939, foi um dos primeiros autores didáticos com formação em Geografia, sendo um dos primeiros professores dessa ciência, na USP, onde foi catedrático de Geografia do Brasil e também Diretor do Instituto de Geografia. Membro da Associação dos Geógrafos Brasileiros e do Instituto Geográfico do Brasil, publicou 127 livros de Geografia, entre didáticos e científicos, e artigos. Na pesquisa geográfica, destacou-se por propor um importante mapa e uma das primeiras classificações do relevo brasileiro (1949), a partir do critério altimetria. É um dos autores didáticos mais bem sucedidos do século XX, com cerca de 13 milhões de exemplares vendidos (ISSLER, 1973; CONTI, 1976; PREFEITURA..., 2010).

³⁴ **A. G. [Affonso Guerreiro] Lima** – Affonso Guerreiro Lima foi professor da Escola Normal de Porto Alegre, sendo de sua autoria diversas obras didáticas de História e Geografia. É lembrado por ter sido um inovador da apresentação gráfica nos livros didáticos. Era geógrafo e membro do Instituto Histórico e Geográfico do RS. (IHGRGS, 2011).

Geografia, sobretudo em um período em que as estatísticas, a regionalização e o conhecimento geográfico eram ampliados e/ou modificados de diversas maneiras, a continuidade dessas obras só foi possível por meio do trabalho de co-autores, como citado acima. E, por outro lado, há autores que publicaram apenas um título, mas com muita importância na perspectiva do método, da teorização ou mesmo na perspectiva gráfica.

QUADRO 02 – Produção por autoria, para autores com mais de dois títulos de manuais didáticos de Geografia (1814-1939).

Obras	Autores	Período de Produção (1ª ed. ou edição mais antiga)
12	PINTO, Alfredo Moreira	1869/1906
11	CABRAL, Mário da Veiga	1916/1937
10	LIMA, A. G. [Afonso Guerreiro]	1911/1937
10	F.T.D.	1907/1923
10	AZEVEDO, Aroldo de	1934/1939
07	MILANO, Miguel	1922/1938
05	MARTINS, Henrique [Augusto Eduardo]	Década de 1870 a 1898
05	ELLIS JUNIOR, Alfredo	1932/1935
05	LACERDA, Joaquim Maria de	1870/1887
04	CARVALHO, Carlos Miguel Delgado de	1913/1933
04	PIMENTEL JUNIOR, F. Menezes	Entre 1930 e 1932
04	SCROSOPPI, Horacio	1905/1915
04	NOVAES, Carlos	1882/1926[?]
03	FREITAS, Gaspar de	1925/1936
03	JARDIM, Renato	1933/1936
03	GABAGLIA, F. A. Raja	1933/1936
03	GABAGLIA, Raja	1925/1936
02	ALMEIDA, Antonio Figueira de	1931/1935
02	BITTENCOURT, Feliciano Pinheiro	1907/1909
02	BRAZIL, Thomaz Pompeu de Souza (Filho)	Década de 1880/1894
02	CARVALHO, Goeth Galvão de	Década de 1890
02	CARVALHO, Joaquim José de	1883/1885
02	CUNHA, M. P.	1931/1938
02	CUNHA, Raymundo Cyriaco da	1887/1894
02	F. I. C. [Frere Ignace Chaput]	Décadas de 1880 a 1910
02	FREIRE [da Silva], Olavo	1921-1925
02	GÓES, Carlos	1917-1918
02	LEÃO, Manuel do Rego Barros de Souza	1858-1859
02	LEME, Ezequiel de Moraes	1913-1920
02	MACEDO, Joaquim Manoel de	1873-1877
02	MARTINS, Amélia de Rezende	1919-1930
02	PEREIRA, José Saturnino da Costa	1818/1836
02	PINHEIRO, Manoel Pereira de Moraes	1875 e década de 1880
02	REIS, Antônio Alexandre Borges dos	1892/1920
02	REIS, O. de Souza	1918/1921
02	VILLA-LOBOS, Raul	1886/1890[?]
02	ZALUAR, Augusto Emilio	1876/1880

Org.: Jeane Medeiros Silva, 2011.

Dois outros casos de adequação de uma mesma obra, agora por seus autores, chamam a atenção. Primeiro, temos Thomaz Pompeu de Souza Brasil, que publicou os *Elementos de Geographia* em 1851, em Fortaleza, para uso dos alunos do Liceu local, ganhando uma nova edição em 1856, com o título de *Compendio de Geographia*, ainda editado no Ceará. A obra, no entanto, ganhou dimensão nacional ao ser adotada no Rio de Janeiro e em outras cidades (inclusive adotada pelo Colégio Pedro II, liceus e seminários do Império, como clarifica uma chamada em sua capa), passando a ter uma terceira edição, aumentada e corrigida, publicada no Rio de Janeiro, com novo título: *Compendio elementar de Geographia geral e especial do Brasil*. Nessa forma, apenas com correções e ampliações pontuais, teve mais duas edições, em 1864 e 1869.

Os autores mais comuns foram professores, não unicamente de Geografia. No entanto, principalmente no século XIX, pessoas de diferentes formações e ocupações profissionais produziram as obras da bibliografia: literatos, advogados, políticos, jornalistas, militares graduados, religiosos, engenheiros... Alguns de renome na cultura geral brasileira, como Osório Duque-Estrada³⁵, Joaquim Manoel de Macedo³⁶, outros com renome na política, como Thomaz Pompeu de Souza Brasil³⁷, ou com reconhecimento na tradição científica brasileira, como Said Ali³⁸.

³⁵ **Osório Duque-Estrada** – Nascido em Pati do Alferes, município de Vassouras (RJ), em 29 de abril de 1870, e falecido no Rio de Janeiro em 5 de fevereiro de 1927, Duque-Estrada é reconhecido por ter sido autor da letra do hino nacional brasileiro. Foi poeta, ensaísta, crítico de literatura e atuou como professor, sendo autor de diversas obras didáticas. Na educação, exerceu as funções de inspetor geral do ensino, bibliotecário e professor de francês, chegando a ser professor da cadeira de História Geral do Brasil no Colégio Pedro II, instituição na qual se formou bacharel em Letras, em princípios do século XX. Abandonou o magistério para dedicar-se apenas à imprensa (ABL, 2011).

³⁶ **Joaquim Manoel de Macedo** – Nasceu em Itaboraí, a 24 de junho de 1820 e faleceu no Rio de Janeiro em 11 de abril de 1882. Formado em medicina, destacou-se como escritor brasileiro, e trabalhou como professor de História e Geografia do Brasil no Colégio Pedro II. Em 1845, foi sócio, secretário e orador do Instituto Histórico e geográfico Brasileiro. Em sua extensa obra literária, destaca-se o romance *A moreninha*, sua obra mais reconhecida. Escreveu livros didáticos de Geografia e História (ABL, 2011).

³⁷ **Thomaz Pompeu de Souza Brasil** – Nasceu em Santa Quitéria, em 6 de junho de 1818, e faleceu em Fortaleza, a 2 de setembro de 1877. Formado em Direito, ocupou cargos na política e na educação, sendo um dos fundadores, diretor e docente de História e Geografia do Liceu do Ceará, além de contribuir com a imprensa. Pertenceu ao quadro de diversas instituições científicas, dentre as quais a Sociedade de Geografia de Paris, o Instituto Arqueológico, Histórico e Geográfico de Pernambuco e o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (SOUZA NETO, 1997).

Frequentemente, as editoras com especialização em livros didáticos, como a Francisco Alves, agiam por encomendas, procurando por autores institucionalizados no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB e, sobretudo, no Colégio Pedro II, em razão da visibilidade desses autores e de sua experiência com os programas e a metodologia de ensino da instituição modelar do ensino secundário no Brasil. Muitos autores, quando professores, para a escrita de suas obras didáticas, desenvolviam apenas suas anotações e roteiros de aulas.

Na perspectiva discursiva desta tese, percebo esses autores como sujeitos, ou seres sociais, não fundamentados em uma individualidade, mas como expressões de um espaço social e ideológico em determinado momento da história (FERNANDES, 2005). Dessa forma serão compreendidos no desenvolvimento da tese.

2.3 A editoração

A lógica de mercado situa-se por detrás da história do livro como um todo, e do livro didático em particular. A aceitação do livro junto ao público escolar definiu muitos aspectos da produção de uma obra, dependente, ainda, para existir como material escolar, de atos autorizativos do Estado.

De início, a primeira casa em território brasileiro a imprimir manuais escolares foi a Impressão Régia, criada para produzir materiais subservientes à administração pública, “[...] predominando publicações sobre economia política, geografia, agrimensura, saúde pública, incluindo-se obras ligadas ao currículo das escolas criadas no período joanino, que visavam formar especialistas e técnicos para o corpo burocrático [...]” da administração instalada no novo território que servia à gestão do reino português (BITTENCOURT, 2008, p. 65). Serviu, portanto, como marco a uma editoração que evoluiria para a formação de uma indústria nacional de livros, ou pelo menos editorial, haja vista que, até princípios do século XX, o parque

³⁸ **Manuel Said Ali Ida** – Nasceu em Petrópolis, em 21 de outubro de 1861, e faleceu no Rio de Janeiro em 27 de maio de 1953. Filólogo, destacou-se nas pesquisas sobre a sintaxe da língua portuguesa. De descendência alemã, foi professor de alemão na Escola Militar e no Colégio Pedro II. Além do alemão, lecionou francês, inglês e Geografia (INSTITUTO CAMÕES, 2011).

gráfico brasileiro ainda foi dependente de matérias primas, técnica e mão de obra europeia, no que concerne a impressões.

Ao longo do período em análise, conforme dados sistematizados no Quadro 03, teve-se a atuação de 117 casas publicadoras identificadas, entre nacionais, predominantes, e estrangeiras, além de tipografias. Como casa publicadora não identificada, sem registro de tipografia ou editora, somam-se 75 edições.

QUADRO 03 – Descrição das casas publicadoras³⁹ da bibliografia didática de Geografia (1814-1939).

LOCAL DE PUBLICAÇÃO		CASA PUBLICADORA	INÍCIO DA(S) PUBLICAÇÃO(S)	QUANTIDADE DE PUBLICAÇÕES
RIO DE JANEIRO (RJ) 322 Edições	01	Impressão Régia	1814	11
		Typographia Real	1821	
		Typographia Nacional	1822	
		Typographia Nacional	1828	
		Typographia Imperial e Nacional	1829	
		Imprensa Oficial	1864	
		Imprensa Nacional	1886	
	02	Typographia de Silva Porto	1824	1
	03	P. Plancher	1827	1
	04	Typographia Torres	1830	1
	05	Laemmert	1835	21
		E. & H. Laemmert	1845	
		Typographia Universal de Laemmert	1864	
		H. Laemmert & Cia.	1870	
		Typographia Universal de Eduardo e Henrique Laemmert	1871	
		Laemmert & Cia	1880	
	07	Typographia de R. Ogier	1836	1
	08	Typographia. de J. E. S. Cabral	1840	2
	09	Livraria de Agostinho de Freitas Guimarães & Cia.	1871	1
	10	Typographia Francesa	1850	1
	11	Domingos José Gomes Brandão e Irmãos	1859	1
	12	B. L. Garnier	1860	30
		Livraria de B. L. Garnier	1870	
Garnier		1902		
13	Typographia de Pinheiro	1863	3	
	Typographia de Pinheiro & Cia.	1880		
14	Typographia do Apóstolo	1875	2	
15	Typographia Episcopal de Antonio Gonçalves Guimarães & Cia.	1865	1	

³⁹ Considero literalmente o nome das casas publicadoras, conforme expresso nas obras ou nas referências: frequentemente são as mesmas, mas as alterações dos nomes podem se referir a mudanças na razão social das empresas. Apesar das alterações nominais, considero o quantitativo de publicações no seu conjunto, referente a cada casa.

	16	Typographia do Commercio	1884	1
	17	Typographia Franco-Americana	1873	1
	18	Typographia J. G. de Azevedo	1877	1
	19	Francisco Alves & Cia.	1908	110
		Livraria Francisco Alves	1913	
		Francisco Alves	1914	
		Livraria Clássica de Nicolau Alves	1880	
		Livraria Clássica de Alves e Cia.	1889	
	20	Cunha	1897	1
	21	Typographia Esperança de J. d'Aguiar & Cia.	1883	1
	22	Typographia Mont'Alverne	1886	2
	23	Editores Paes & Cia.	1907	1
	24	Jacinto Ribeiros dos Santos	1897	43
		Livraria Jacinto	1933	
	25	Livraria Cruz Coutinho	1898	1
	26	Editora Paulo de Azevedo	1916	9
		Livraria Paulo de Azevedo e Cia.	1922	
		Livraria Azevedo	1930	
	27	Livraria da Viúva Azevedo e Cia.	1907	1
	28	B. de Águila	1907	1
	29	Orosco Impressores	1908	1
	30	Heitor Ribeiro e Cia.	1909	1
	31	F. Briguiet	1912	7
		Fernando Briguiet & Cia.	1933	
	32	Impressões Artísticas/Empresa Foto-Mecânica do Brasil	1913	1
	33	Empresa Gráfico-Editora	1923	1
	34	A noite	1947	3
	35	Leite Ribeiro & Maurillom	1919	1
	36	Weizflog Irmão Incorp.	1924	1
	37	Gráfica Ed. Livros S/A	1963	1
	38	Typographia Barreto Vianna	1925	1
	39	Imprensa Naval	1928	1
	40	Graphica Sauer	1936	2
	41	H. Antunes	1932	3
	42	J. R. de Oliveira & Cia.	1935	4
	43	Typographia Esporte	1931	1
	44	Edições Alba	1932	1
	45	J. O. Antunes & Cia.	1932	1
	46	Bedeschi	1935	1
	47	Typographia Patronato	1935	1
	48	Conselho Nacional de Geografia	1967	1
	-	Casa Publicadora não identificada	1830	38
SÃO PAULO (SP) 64 edições	01	Graphica Costa Silveira	1839	2
		Typographia de M. F. Costa Silveira	1839	
	02	Impressão da Província de São Paulo/ Typographia Imparcial de J. R. Azevedo Marques	1862	1
	03	F.T.D.	1907	4
	04	Duprat	1908	4
		Casa de Duprat	1911	
	05	Melhoramentos	1920	7
		Cia Melhoramentos	1923	
	06	Nacional	1921	25
		Companhia Editora Nacional	1931	
Editora Nacional		1934		
07	Matano	1922	2	
08	Monteiro Lobato	1925	1	

	09	Edições Rio Branco	193-	3
	10	Livraria Acadêmica	1932	4
	11	Typographia Siqueira	1932	1
	12	Editora Saraiva	1935	4
	13	Livraria Teixeira	1935	1
	14	Livraria Selbach de J. R. da Fonseca & Cia.	1935	1
	15	São Paulo Editora	1939	1
	16	Typographia Aurora	1898	1
	-	Casa Publicadora não identificada	186-	2
PORTO ALEGRE (RS) 39 Edições	01	Typographia Deutsche-Zeitung	1863	1
	02	Typographia O Rio Grande	1868	1
	03	J. Alves Editor	1972	1
	04	Typographia Perseverança	1877	1
	05	J. Alves Editor	1881	1
	06	Ed. Carlos Pinto & Cia.	187-	1
	07	Editor Rodolpho José Machado	1883	1
	08	Livraria Rodolpho José Machado	1896	1
	09	Liv. Franco & Irmão	1898	1
	10	Liv. Globo	1909	22
		Globo	1910	
		Livraria do Globo	1929	
	11	Officinas Graphics da Escola	1911	2
		Officinas Graphics da Escola de Engenharia	1911	
	12	Selbach & Mayer	1915[?]	1
13	Typographia do Centro	1923	1	
14	Barcellos, Bertaso & Cia.	1931	1	
	-	Casa Publicadora não identificada	1870	3
SALVADOR (BA) 11 Edições	01	Typographia Poggeti de Catilina & Cia.	1860	1
	02	Camillo de Lellis Masson	1863	1
	03	Imprensa Econômica	1876	1
	04	Lopes da Silva & Amaral	1884	1
	05	Typographia de Affonso Ramos & Cia.	188-	1
	06	Wilcke, Picard & C.	1892	2
	07	Typographia Reis e Cia.	1911	1
		-	Casa Publicadora não identificada	1826
RECIFE (PE) 11 Edições	01	Typographia de Santos	1836	1
	02	Typographia de M. F. de Faria	1836	1
	03	Typographia Universal	1856	1
	04	Typographia Mercantil	1875	1
	05	Typographia d'A Província	1891	1
	06	Imprensa Industrial	1914	1
		-	Casa Publicadora não identificada	185-
BELÉM (PA) 07 Edições	01	Livraria Clássica	1874	2
	02	Typographia do Diário de Belém	1887	1
	03	Typographia e Encadernação da V. Travessa	1894	2
		-	Casa Publicadora não identificada	1863
FORTALEZA (CE) 04 Edições	01	Typographia de Paiva e Companhia	1851	2
		-	Casa Publicadora não identificada	1873
MARANHÃO 04 Edições	01	Typ. A. P. Ramos d'Almeida & Cia.	1901	1
		-	Casa Publicadora não identificada	1862

BELO HORIZONTE (MG) 03 Edições	01	Imprensa Oficial de Minas	1917	03
NITERÓI (RJ) 02 Edições	01	Typographia Nitheroy	1840	1
	02	Escola Typographia Salesiana	1921	1
MACÉIO (AL) 02 Edições	01	Typographia do Liberal	1971	1
	-	Casa Publicadora não identificada	1860	1
CURITIBA (PR) 02 Edições	01	Buzetti Mori & Filhos	1911	1
	02	Leopoldina Rocha	1913	1
SANTOS (SP) 01 Edição	01	Typ. do Diário de Santos	1884	1
ARACAJU (SE) 01 Edição	01	Imprensa Oficial	1897	1
PELOTAS⁴⁰ (RS) 01 Edição	01	Carlos Pinto	1898	1
PIRASSUNU N-GA (SP) 01 Edição	01	Typographia Minerva	1913	1
SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO (MG) 01 Edição	01	Casa Prado	1923	1
CAMPOS (SP) 01 Edição	01	Ed. da Casa "A Penna de Bronze"	1924	1
MOSSORÓ (RN) 01 Edição	01	Typographia do Nordeste	1937	1
MANAUS (AM) 01 Edição		Casa Publicadora não identificada	188-	1
LOCAL NÃO IDENTIFICA DO 17 Edições	01	Mundo Novo	1939	1
	-	Casa Publicadora não identificada	1840	16

⁴⁰ Identifiquei apenas uma edição, mas o título produzido em Pelotas, *O Rio Grande do Sul para as escolas*, teve mais de 100 edições, de acordo com Bittencourt (2008).

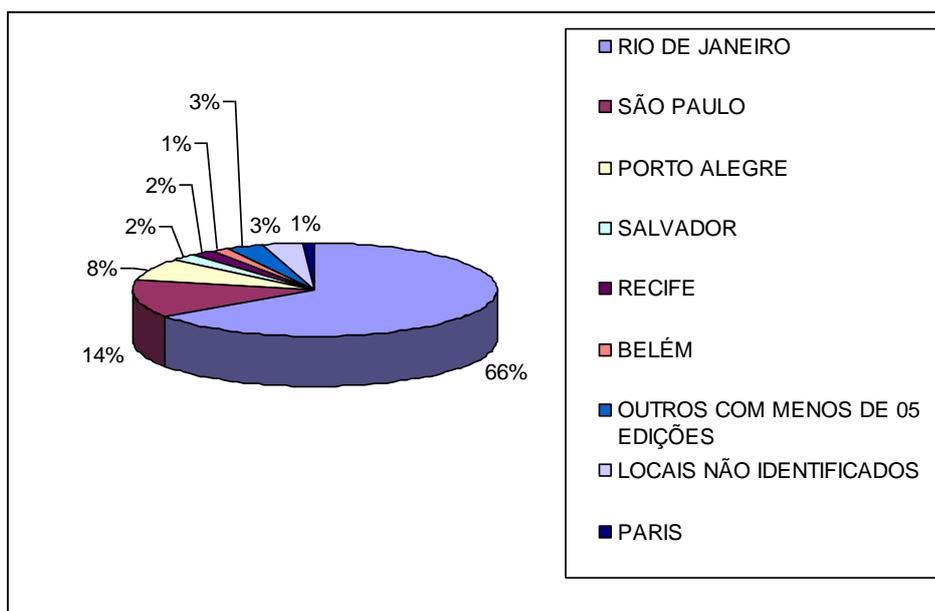
PARIS (França) 06 Edições	01	Casa de Va. J. P. Aillaud, Monlon & Cia	1855	2
	02	J.-P. Aillaud, Guillard & Cia.	1867	1
	03	Guillard, Aillaud & Cia.	1872	3
	04	Typographia Pillet et Dumoulin	1880	1
LEIPZIG (Alemanha) 04 Edições		F. A. Brocklaus	1873	4
LISBOA (Portugal) 03 Edições	01	Imprensa de Lucas Evangelista	1854	1
	02	Imprensa Nacional	1865	1
	-	Casa Publicadora não identificada	1882	1
PORTO (Portugal) 01 Edição	01	Livraria Portuense de Lopes	1895	1
LONDRES (Inglaterra) 01 Edição	01	L. Thompson (na oficina portuguesa)	1824	1

Org.: Jeane Medeiros Silva, 2011.

O Rio de Janeiro, ao longo do século XIX, e no período delimitado, liderou a produção dessa bibliografia, com 66% do total. São Paulo assumiu essa liderança no século XX, mas com expansão mais significativa apenas após a década de 1930, pelo menos no que concerne às publicações didáticas de Geografia, em um crescendo no qual assumiria a ponta na segunda metade daquele século. De qualquer forma, para o período entre 1839 e os anos 1930, teve suas casas editoriais participantes com 14% das publicações didáticas de Geografia. O terceiro lugar é ocupado por Porto Alegre, com 8% da produção no período (Cf. Gráfico 02).

Geograficamente, a produção do acervo da bibliografia didática de Geografia distribuiu-se por 25 localidades, incluindo cinco cidades estrangeiras citadas como sede da edição. No Brasil, conforme indica o mapa da Figura 02, a produção dividiu-se por 14 províncias/estados: Rio de Janeiro (Rio de Janeiro, Niterói, Campos), São Paulo (São Paulo, Santos, Pirassununga), Rio Grande do Sul (Porto Alegre, Pelotas), Paraná (Curitiba), Bahia (Salvador), Pernambuco (Recife), Pará (Belém), Amazônia (Manaus), Ceará (Fortaleza), Maranhão (São Luiz), Minas Gerais (Belo Horizonte, São Sebastião do Paraíso), Alagoas (Maceió), Sergipe (Aracaju), Rio Grande do Norte (Mossoró).

GRÁFICO 02 – Distribuição da produção de livros didáticos por localidade (1814-1939).



Org.: Jeane Medeiros Silva, 2011.

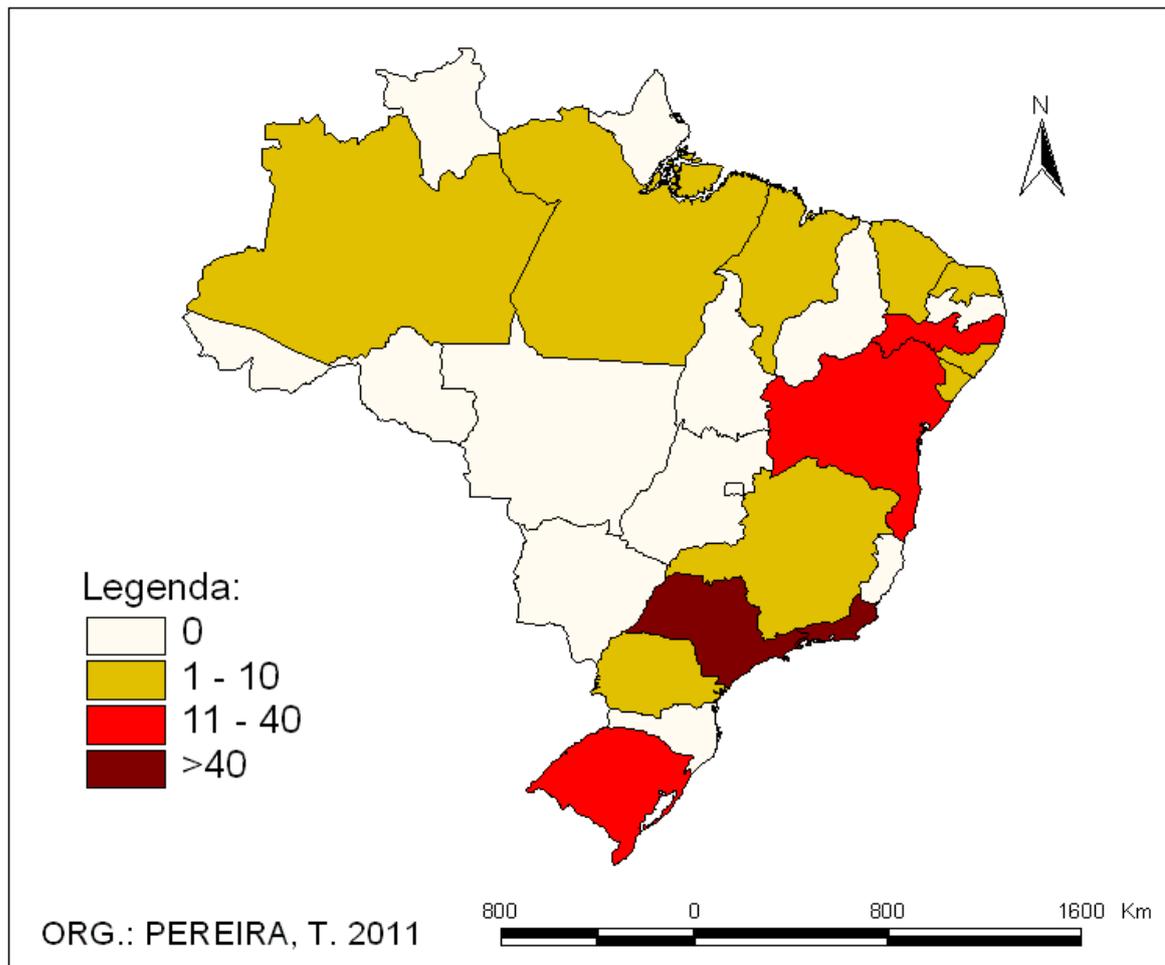
Fonte: Pesquisa direta, 2007-2011.

Nota-se, em todo esse percurso, o predomínio das cidades e regiões litorâneas e o destaque para as províncias (depois estados) mais prósperas no período, a começar pelo Rio de Janeiro e por São Paulo, mais tarde, muito influentes nacionalmente.

Destacam-se também outros pontos regionais importantes, como o Rio Grande do Sul, marcado por produzir manuais didáticos com muita ênfase na abordagem do próprio estado, além da Bahia, Pernambuco e Recife.

Bittencourt (2008) já assinalou o fato de Manaus e Belém, além de São Luiz do Maranhão, assumirem certa especialização na produção de obras de Geografia, no contexto da iniciação da exploração geográfica da região amazônica, coadunado com o interesse de proteger a região, igualmente, da cobiça internacional, fato que põe em relevo os conhecimentos espaciais.

FIGURA 02 – Distribuição geográfica⁴¹ da produção da bibliografia didática de Geografia no Brasil (1814-1939).



Fonte: Pesquisa direta, 2007-2011.

Porto Alegre foi outro centro regional importante na produção de livros didáticos de Geografia. O interessante é notar que a educação geográfica do Rio Grande do Sul apresentou uma tradição de estudo do seu território provincial bem maior que outras regiões. Não se limitou a abordar o Rio Grande do Sul como parte

⁴¹ Delimitação política atual. Não corresponde ao traçado das regionalizações do período.

da Corografia ou Geografia brasileira, mas dedicando obras específicas ao Rio Grande, como exemplificam algumas das produções didáticas dessa região: Eudoro Brasileiro Berlink⁴², com o *Compendio de Geographia da Provincia de São Pedro do Rio Grande do Sul* (cinco edições até 1881), Hilário Ribeiro⁴³, com a *Geographia do Rio Grande do Sul* (1880; 1881), A. G. Lima, com *Noções de Geographia. Curso complementar. I parte. Rio Grande do Sul* (sete edições até 1935) e J. Pinto Guimarães⁴⁴, com *O Rio Grande do Sul para as escolas*, obra que foi um verdadeiro *best-seller*, com 100 edições até 1898.

Com indicação de sede no estrangeiro, tem-se França (Paris), Alemanha (Leipzig), Portugal (Lisboa, Porto) e Inglaterra (Londres) – (Cf. Figura 03). Devo frisar, ainda outra vez, que uma parte significativa das obras referenciadas por editoras ou filiais brasileiras tinha as impressões realizadas na Europa. As mencionadas acima ou eram obras importadas ou foram relatadas como obras editadas nestes locais.

É interessante notar a convivência entre editoras e tipografias. Das 948 edições registradas neste trabalho, apenas 287 foram publicadas propriamente por editoras com expressão nacional, como a Impressão Régia, a Laemmert, a Garnier, a Francisco Alves, a Jacintho Ribeiro dos Santos, a Paulo Azevedo, A Noite, a F.T.D., a Melhoramentos, a Companhia Editora Nacional e a Globo, sendo todo o restante, a maioria, publicado por pequenas tipografias ou casas editoriais de alcance local:

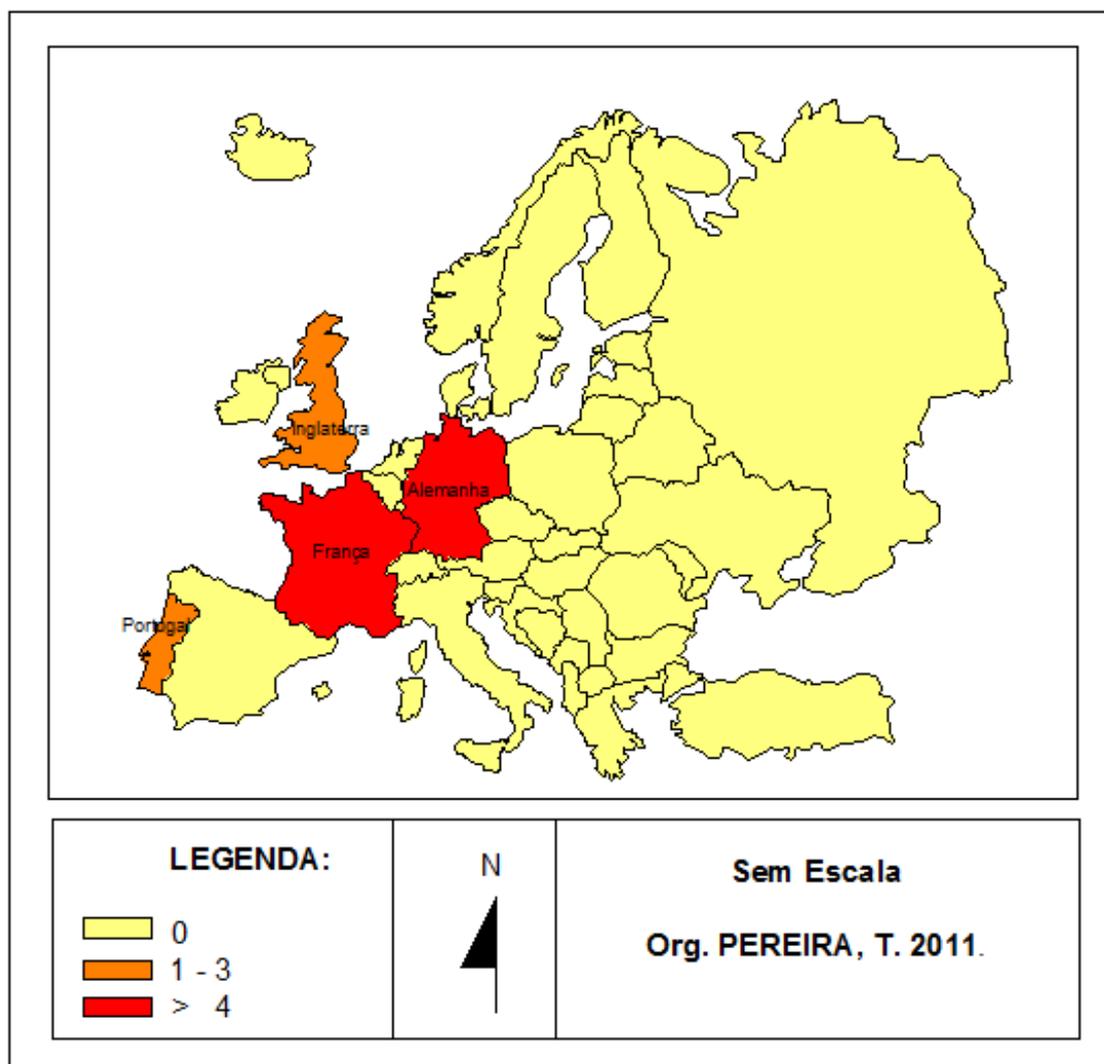
As pequenas editoras ou gráficas prestavam-se, geralmente, para imprimir as obras encomendadas pelos próprios autores. Ao acompanharmos as edições dos livros escolares, observamos que, ao obter sucesso de vendagem, havia a transferência ou compra de obras ou dos direitos autorais pelas editoras maiores (BITTENCOURT, 2008, p. 74).

⁴² **Eudoro Brasileiro Berlink** – Nasceu em Porto Alegre, em 1843 e faleceu no Rio de Janeiro, em 1880. De filiação política conservadora, foi professor e jornalista. Dirigiu o jornal *Rio-Grandense*, órgão de comunicação do Partido Conservador. No Rio de Janeiro, para onde se mudou em 1876, trabalhou no jornal *O Cruzeiro*. Foi autor da obra de Geografia mencionada acima e de *Caxias. Apontamentos para a História Militar do Duque de Caxias* (1870). Para o teatro escreveu *Georgina* (BLAKE, 1893; ALMEIDA, 2007; PORTO-ALEGRE, 1917).

⁴³ **Hilário Ribeiro** – Nasceu em Porto Alegre, em 1847 e faleceu no Rio de Janeiro, em 1886. Cursou Medicina no Rio de Janeiro, mas precisou abandonar os estudos por motivos de saúde, passando a dedicar-se ao ensino, atuando como professor e proprietário de escola. Escreveu poesias e peças de teatro, além de obras didáticas (PORTO-ALEGRE, 1917; HALLEWELL, 2005).

⁴⁴ **J. Pinto Guimarães** – Não foi possível localizar informações sobre esse autor.

FIGURA 03 – Distribuição geográfica⁴⁵ da produção da bibliografia didática na Europa (1814-1939).



Fonte: Pesquisa direta, 2007-2011.

Esse fato é aferido diversas vezes na bibliografia didática de Geografia: Thomaz Pompeu de Souza Brasil publica seus *Elementos de Geographia* em Fortaleza pela Typographia de Paiva e Companhia, em 1851, pela qual saiu a segunda edição, em 1856, e transfere a terceira edição, em 1859, para a tipografia Domingos José

⁴⁵ Delimitação política atual. Não corresponde ao traçado das regionalizações do período.

Gomes Brandão e Irmãos; a quarta edição em diante, que é de 1864, foi transferida para o Rio de Janeiro, onde foi editada pela Laemmert. Já no século XX, Carlos Miguel Delgado de Carvalho publica a *Geographia do Brasil. Tomo I. Geographia Geral* pelas Impressões Artísticas/Empresa Foto-Mecânica do Brasil, em 1913 e, a partir da terceira edição, em 1927, a obra, com todas as modificações endossadas, é editada pela Francisco Alves.

Porém, por editoras ou tipografias, os dados reafirmam o Rio de Janeiro como centro econômico e cultural brasileiro, âmbito das decisões políticas, às quais a existência do livro didático sempre esteve atrelada, mas não necessariamente o único lugar. Resguardadas as proporções, houve uma descentralização nesse processo, do sul ao norte do país, excluindo-se os estados interioranos.

A Impressão Régia, que depois assumiria outros nomes (Imprensa Nacional, Imprensa Oficial, Tipografia Nacional...), foi a primeira casa dos manuais de Geografia: ao longo do século XIX editou 11 edições, a partir de 1814. A liderança, contudo, no século XIX, foi dividida com a Garnier, casa que publicou 30 edições, de 1860 em diante, e com a Laemmert, com 35 edições, sendo a primeira de 1835. A partir de 1880, a Francisco Alves, então Livraria Clássica de Nicolau Alves, passou a atuar no mercado dos livros didático de Geografia, liderando todas as casas, com 110 edições, das que identifiquei.

Na segunda metade do século XIX, algumas editoras passaram a assumir os riscos comerciais para suprir o mercado com livros didáticos: o estado nacional da educação já permitia assumi-los. O editor francês, radicalizado no Brasil, Baptiste Louis Garnier (1823-1893), foi o pioneiro nesse sentido, além de um grande inovador dos projetos gráficos como um todo: introduziu diversos padrões que passariam a ser comerciais para o livro brasileiro, como o formato francês – in-oitavo (16,5 x 10,5 cm) e in-doze (17,5 x 11,0 cm), o volume único, preços de capa fixo, o pagamento de direitos autorais – assumindo, assim, todos os encargos inerentes a uma edição. Isso permite afirmar que Garnier foi um editor inovador:

Transferir um autor para um editor o trabalho completo e o risco financeiro de publicar seu livro e ser pago por isso já era possível, há muitos anos, na Inglaterra e na França; no Novo Mundo, isso ainda constituía novidade [...] (HALLEWELL, 2005, p. 209).

Embora Laemmert, outro editor importante ao tempo de Garnier, tenha publicado livros didáticos, considerando todas as áreas, sem dúvida Garnier foi o principal impressor e comerciante de livros didáticos em geral, posto que perderia apenas para a casa de Francisco Alves, décadas depois, embora Laemmert tenha publicado mais títulos de Geografia que a Garnier.

No conjunto dos materiais impressos das tipografias e editoras, o valor dimensionado a esse gênero pode ser perceptivo na abertura e incentivos a essas produções. Lajolo; Zilberman (1996), a esse respeito, mencionam direitos a autores de livros didáticos que chegavam a 20% sobre o valor do volume, percentagem que era (é) o dobro de qualquer pagamento autoral em qualquer época.

O interessante é que, no cenário geral dessas publicações, a maioria das obras didáticas destinava-se ao ensino primário; mas, especificamente no que diz respeito à Geografia, a maioria dos títulos tinha por alvo o ensino secundário. Somente a partir do fim do século XIX passariam a ser mais frequentes obras individualizadas para o ensino de Geografia em nível primário.

Até 1912 não havia proteção internacional aos direitos autorais no Brasil, sobretudo para os autores não residentes. Muito da sobrevivência e crescimento das editoras nacionais se deveram a esse fato. Os rudimentos legais de proteção aos direitos autorais de estrangeiros originaram-se no artigo 261 do Código Criminal do Império, de dezembro de 1830, cujo texto criminalizava as apropriações indevidas, mas sem efeitos diretos. Para os brasileiros, era tradição o próprio autor custear suas edições, situação que se observa de perto na bibliografia didática de Geografia, na ação do amplo conjunto das pequenas tipografias. Além disso, muitas instâncias responsáveis pela avaliação e aprovação do livro didático só o recebiam para esse procedimento uma vez impresso, não os originais. Por isso se nota que, praticamente, todo livro bem sucedido, aqueles que tiveram reedições, migravam de tipografias particulares para casas comerciais, o que só acontecia sob a proteção e aceitação dos especialistas ou da crítica – o que os levava a ser adotados por importantes instituições escolares. O livro, nessas condições, garantia seu sucesso comercial, aferido também pelo renome e tradição do autor. Com certeza esse esquema aferia dificuldades para o autor, que não raro, por não ter pecúlio para financiar uma tiragem, agia por meio de subscrições, cotizando o valor da impressão entre amigos – uma espécie de venda antecipada. Garnier, que introduziu o

pagamento regular de direitos autorais, na base de 10% sobre o valor da capa, era extremamente conservador quanto à edição de didáticos, raramente endossando primeiras edições. Francisco Alves, por sua vez, tinha habilidades para identificar uma boa obra comercial e frequentemente agia por encomenda, solicitando aos autores determinadas obras. Todavia, talvez fossem os autores de livros didáticos os únicos a realmente ter na produção destes alguma renda regular, considerando-se que algumas tiragens da Livraria Alves, anos após o Império, variavam entre cinco e cinquenta mil exemplares.

A ação de pequenas editoras revela, sobretudo, as dificuldades de integração de um mercado editorial, mas não só. No Império, o Estado preocupou-se essencialmente com o ensino da Corte, delegando autonomia às províncias para cuidar de seus interesses educacionais. Com isso, era comum que os currículos sofressem divergências, apresentando regionalidades curriculares que poderiam conflitar com os da corte. Assim, surgiram manuais locais com perspectivas geográficas e históricas particulares, sobretudo se para o ensino primário. Obras como a *Pequena Geographia da provincia do Pará*, de Cunha, ou *Noções de Geographia e de Historia do Brazil para uso das escolas da instrucção primaria da provincia do Pará*, de Freitas eram essencialmente regionais, não atendendo a um mercado mais amplo.

Em um prospecto particular, diferentemente do panorama geral do livro didático, após a reabertura das importações, para o manual didático de Geografia não se aplica o relato de Hallewell (2005, p. 215): “com o reestabelecimento dos intercâmbios, durante muitos anos pouca coisa ouvimos de livros escolares brasileiros”. Embora em número não expressivo, a primeira metade do século XIX presenciou a gênese de um acervo bibliográfico para o ensino de Geografia bastante significativo. Afora a Imprensa Régia, a editora Laemmert, juntamente com a Garnier, foram as casas comerciais pioneiras no desenvolvimento de uma linha editorial de obras didáticas, em particular as de Geografia, mas a par delas, e desde a década de 1830, a quantidade de títulos nacionais de Geografia foi significativa.

Se a editora e livraria de Garnier foram pioneiras no mercado editorial do livro didático brasileiro, Francisco Alves foi o consolidador, ao fazer deste mercado sua principal fonte empresarial. Sem dúvida, contribuiu para isso a conjuntura

educacional do Brasil nas décadas precedentes e subsequentes à virada para o século XX, conforme veremos adiante.

Na avaliação de Hallewell (2005, p. 289), o livro didático, difundido a partir da Livraria Francisco Alves, teve um papel maior que seus fins metodológicos de ensino: “[...] ao analisar a contribuição de Alves para a difusão da literatura brasileira, não devemos desprezar a inegável importância de seus compêndios escolares e antologias” (HALLEWELL, 2005, p. 289). Francisco Alves de Oliveira levou ao limite, em sua época, a experiência de uma editora com os didáticos. Sua importância como editor costuma ser relegada justamente por esse motivo, como analisa Hallewell (2005, p. 277 e 289): “As reminiscências da vida literária do Rio de Janeiro, na virada do século [...] deixam totalmente de lado outro editor e livreiro tão importante quanto [...outros], talvez porque lidasse principalmente com livros didáticos”; no entanto, “[...] ao analisar a contribuição de Alves para a difusão da literatura brasileira, não devemos desprezar a inegável importância de seus compêndios escolares e antologias”. E de fato o livro didático é um mal estar completo entre escritores e acadêmicos no Brasil, já naquele tempo, e ainda o é, na atualidade. Na avaliação dos críticos, este gênero pertence a obras de menor conta no conjunto de fatores que circunscrevem os manuais escolares, devido a um conjunto de estranhamentos: a **autoria** – no sentido sociológico – os manuais, enquanto obras de divulgação, não são percebidos como uma criação completa, portanto exclusas das instâncias de formulação teórico-metodológica atuante na crítica, mesmo na especializada, a acadêmica: compilam, simplificam, não contribuem com o avanço da área na qual se inserem; o **público alvo** – são obras destinadas à instrução, alcançando, por isso, um público imaturo, cujo “acontecer em cena” dificilmente reverbera no “debate” ou “composição do cenário” no qual uma obra comum se posiciona.

Estes, dentre outros fatores, levam o livro didático a um lugar quase maldito na cena editorial e acadêmica, de maneira que o anonimato frequentemente foi/é uma recorrência, como se nota mesmo entre as personagens mais engendradas no processo criativo e produtivo dos manuais escolares, como o é Francisco Alves:

O uso de diversos pseudônimos manteve desconhecido esse lado de suas atividades [autoria de livros didáticos – a maioria na linha da linguagem] até mesmo para amigos de trinta anos; após sua morte, porém, Oswaldo de

Melo Braga conseguiu identificar nada menos que trinta e nove livros de autoria de Francisco Alves (HALLEWELL, 2005, p. 279).

A Livraria Francisco Alves emergiu de outra empresa, a Livraria Clássica, do editor Nicolao A. Alves que, desde 1872, anunciava sua especialização na linha de livros escolares e acadêmicos (identifiquei o primeiro de Geografia no ano de 1880). Naquele tempo, atuava mais com livros importados do que propriamente com obras da produção nacional. Francisco Alves, sobrinho de Nicolao, quando adquiriu a casa, após um período de sociedade, manteve a área de atuação da Livraria Clássica, ampliando-a com a inclusão de manuais para as escolas primárias e incrementando o desenvolvimento editorial, praticado também por questão de barateamento dos custos de produção, na Europa. A grande inovação de Francisco Alves, além do centramento do seu negócio nos manuais didáticos – um mercado estável, de vendas seguras e de maior volume –, consistiu no incentivo e incorporação de uma produção nacional, haja vista a vantagem para o editor nacional, uma vez que apenas com dificuldades os competidores estrangeiros inseriam-se no mercado brasileiro, pois os produtos destes “[...] jamais podem adaptar-se tão bem às condições ou aos currículos locais” (HALLEWELL, 2005, p. 280).

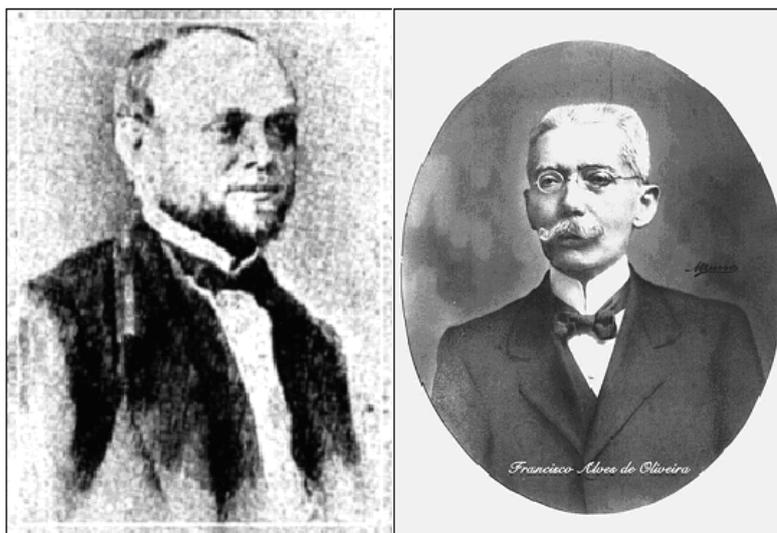


FIGURA 04 – Baptiste Louis Garnier (1823-1893), pioneiro das atividades editoriais para o livro didático brasileiro e Francisco Alves de Oliveira (1848-1917), que consolidou o mercado das publicações didáticas no Brasil.

Fonte: HALLEWELL (2005, p. 198 e 277).

As relações sociais de Francisco Alves muito o favoreceram, a exemplo da amizade que manteve com Teófilo das Neves Leão, Secretário da Educação na presidência de Prudente de Moraes, que foi leitor dos originais da Livraria e seu conselheiro, muito auxiliando o editor na tomada de decisões corretas e coerentes na definição do acervo didático de sua empresa, de acordo com o movimento educacional do seu tempo (HALLEWELL, 2005).

A importância da Livraria Francisco Alves fez com que os negócios tivessem necessidade de expansão, já no período republicano, sendo abertas filiais em São Paulo e Belo Horizonte: “a firma havia crescido rapidamente a partir de meados da década de 1890 e logo chegou a deter o quase monopólio no campo do livro didático brasileiro”, também por um método econômico, uma vez que conseguira a “[...] suplantação dos concorrentes mediante a prática de tiragens maiores, o que barateava os preços, e, em parte, com a aquisição das firmas rivais” (HALLEWELL, 2005, p. 285). Perícia econômica, escolhas apropriadas e uma massiva propaganda foram a receita empresarial de Francisco Alves para o mercado do livro didático.

Por fim, vale mencionar que a atuação das editoras comerciais foi central na questão da distribuição dos livros, sobretudo nacionalmente. Muito trabalharam na divulgação de seus catálogos por meio de jornais, submetendo os títulos à apreciação crítica dos jornalistas, promovendo resenhas ou anúncios publicitários.

2.4 O desenvolvimento físico-gráfico dos manuais didáticos de Geografia

O aspecto físico-gráfico dos livros didáticos em geral conforma uma história e uma significação particulares, nas quais os manuais de Geografia têm suas especificidades com implicação direta na organização do ensino e da aprendizagem dessa disciplina. Entre os designers, semióticos e analistas do discurso – quanto à materialidade impressa – é consenso que a leitura tem início pela visualização do objeto e, sobretudo, pela visualização gráfica, que causa “[...] um impacto no observador e uma inconsciente primeira leitura [...] do material impresso. A partir daí o arranjo gráfico passa a atuar como discurso; e como discurso, possui uma

linguagem específica e uma rede encadeada de significação” (SILVA, 1985, p. 40). De acordo com Martins (2006), nas materialidades impressas conjugam-se pelo menos três modalidades de linguagem: a linguagem verbal, que expressa a escrita, a linguagem matemática – as equações, gráficos, notações, tabelas, e a linguagem imagética, que apresenta desenhos, fotografias, mapas, diagramas (MARTINS, 2006).

Os manuais de Geografia, relacionados na bibliografia da pesquisa, apresentam um quadro gráfico que passará por poucas transformações; são, de certa forma, homogêneos até a virada para o século XX, quando haverá algumas inovações relevantes, embora pontuais, no padrão gráfico desses materiais.

Até a década de 1960, a linguagem do livro didático em geral esteve inscrita no universo da cultura escolar: a partir de então, inscreve-se em outras linguagens, sobretudo a da comunicação impressa (MORAES, 2008). Ou seja, a linguagem instrucional do gênero foi basicamente verbal, opositiva à miscelânea linguageira que se alinhou à produção do livro didático a partir dos anos 1960, por exemplo, quando se instituiu uma semiótica didática, com recursos iconográficos de diversas estirpes, ampliando a compreensão do leitor e diversificando a experiência da leitura e do estudo do livro didático. O *layout* das últimas décadas praticamente perdeu a simplicidade e certa inocência identificável nas técnicas de composição do bloco impresso dos livros do período, ganhando traços e efeitos que inovam a diagramação e potencializam o funcionamento discursivo das disciplinas. Até com certo exagero, havendo casos em que se percebe um predomínio dos recursos iconográficos sobre os recursos textuais.

O livro brasileiro, formalmente, foi influenciado pelo modelo de impressão francês. Talvez por uma razão técnica, já que a maioria das impressões era feita diretamente na França, ou por alguns dos principais livreiros e editores do país terem sido franceses. Predominantemente, são livros de capa dura. O mais comum, até os anos 1870, era que a capa identificasse apenas o título da obra e a autoria, geralmente na lombada. As primeiras edições da Imprensa Régia, por exemplo, “[...] eram vendidos brochados. Geralmente saíam cobertos com uma simples capa de papel cinzento ou azulado, papel barato, como se usava na Europa. O comprador é que os mandava encadernar por sua conta e a seu gosto” (MORAES, 1975). Às vezes, o livreiro já os vendia encadernados, mas não era regra. De qualquer forma,

encadernação e impressão, até final do século XIX, não eram sempre partícipes do mesmo processo industrial. Muitos dos livros impressos na Europa sequer eram exportados prontos: vinham em rolos impressos, aquartelados em barris, sendo, pelo livreiro, cortados, montados e agregados por colagem ou costura (HALLEWELL, 2005). À maneira da França, são comuns os encadernamentos marmorizados, com falsas nervuras e filigramas, como se observa, ainda, em um exemplar de 1878, das *Lições de Geographia* do Abbade Gaultier⁴⁶, ou encadernados de forma mais simples, com cartonado espesso e tecido, sem identificações, como o exemplar de Joaquim Maria de Lacerda, *Curso methodico de Geographia physica, politica, histórica, commercial e astronomica, composto para uso das escolas brasileiras*, de 1887 (Figura 05).

⁴⁶ **Abbade Gaultier** – Religioso nascido na Itália (1745-1818), mas radicalizado na França do século XVIII, migrou para a Inglaterra quando da Revolução Francesa, onde abriu um curso público e implementou um método de ensino que ficou conhecido como “método Gaultier”, prenúncio do método de ensino mútuo. Sua geografia didática, utilizada por quase um século, foi estruturada no método socrático, ou dialogada, em que alunos fazem perguntas e o mestre responde, desenvolvendo o conteúdo (SCROSOPPI, 1939).

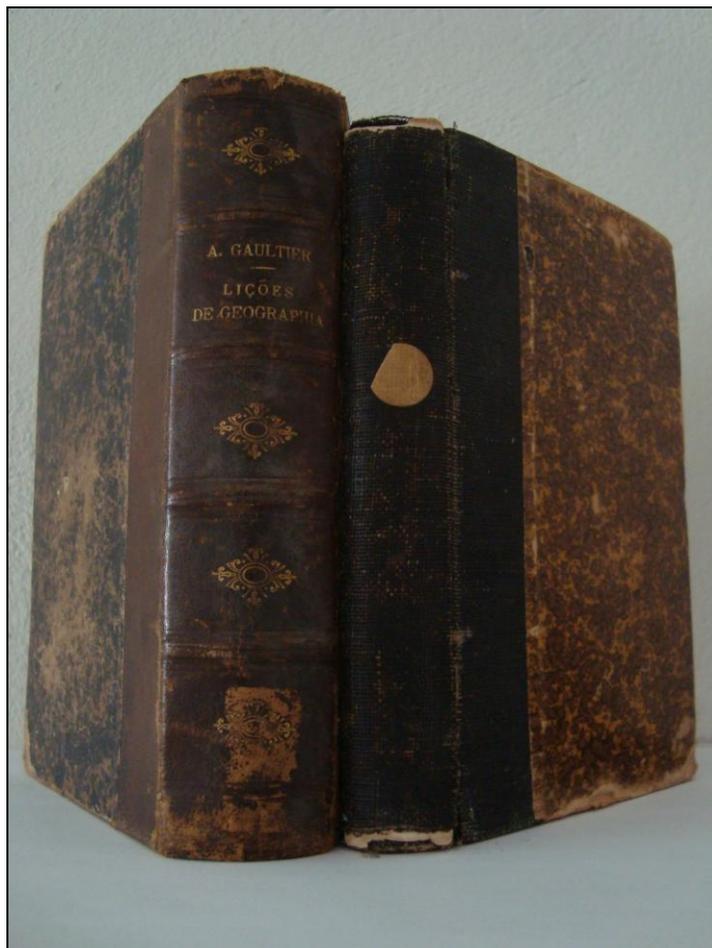


FIGURA 05 – Encadernações típicas da bibliografia didática de Geografia até fins do século XIX.

Autoria: Jeane Medeiros Silva, 2011.

Esse padrão passaria por transformações, como ademais o livro brasileiro em geral, no que se refere à constituição do encapamento das obras. A folha de rosto, desde a constituição dos livros impressos, destacou-se como uma espécie de certidão de nascimento da obra, apresentando identificações como autoria, titulação, editoração e outras informações. O que se nota na bibliografia, a partir dos anos 1880, é uma transferência do constituto das folhas de rosto para as capas, que importam ou mesmo reproduzem o *layout* das folhas de rosto, ou constituem uma informação mais personalizada, deslocando a identificação exclusivamente das lombadas. A contracapa também passa a ser utilizada, geralmente para comerciais do editor ou da livraria, anunciando outros lançamentos ou sortimentos relacionados ao ambiente escolar (Figuras 06 e 07).

A maioria dos manuais de Geografia editados até o final do século XIX tinha tamanho in-oitavo (16,5 x 10,5 cm) e in-doze (17,5 x 11,0 cm). Nesse período, geralmente os livros para o ensino primário eram menores que esse padrão, como a

Pequena Geographia da Infância, de Lacerda. Nas primeiras décadas do século XX, no entanto, esse padrão é modificado em alguns casos, com o aparecimento de obras mais largas e em formato panorâmico, especificamente para o ensino primário, a exemplo da obra *Geographia Elementar*, de A. de Rezende Martins⁴⁷ (Figura 08).

⁴⁷ **Amélia de Rezende Martins** – Renomada musicista paulista, pianista e camerista, neta do Barão Geraldo Rezende, nascida em Campinas (São Paulo), em 1877, e falecendo em data ignorada no Rio de Janeiro, cidade onde viveu a maior parte de sua vida. Apesar de na música estar registrada suas contribuições mais relevantes, foi ainda autora de livros didáticos de História e Geografia, em um total de seis, todos “aprovados e adotados pela Instrução do Districto Federal”, além de filmes pedagógicos, ensaios e críticas, atuando ainda como polemista e conferencista. Suas atividades intelectuais foram iniciadas na década de 1910, com a escrita de livros didáticos, contextualizados na Escola Nova e na linha montessoriana. Sua contribuição para a educação brasileira inclui, ainda, a produção de diversos filmes pedagógicos cujo propósito era complementar aulas expositivas. Como conferencista e polemista, participou de eventos e debates sobre questões sociais polêmicas, contribuindo para diversos periódicos e diários cariocas. Juntamente com Theodoro Heuberger e Frei Pedro Sinzig, em 1931, no Rio de Janeiro, fundou e presidiu a Pro-Arte Sociedade de Artes, Letras e Ciências, em cujos salões realizaram-se exposições, conferências e concertos e, posteriormente, difundiu trabalhos artísticos e instituições de música. A despeito das dificuldades de comunicação e transportes, participou de caravanas artísticas que transitaram por cidades do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, levando música, exposições e obras de artesanato (TINHORÃO, 2000; COELHO; PRO-ARTE, 2009). Reformadora e arquivista em diversas questões, incluindo gênero e educação, chegou a afirmar que “[...] é preferível a ignorância *completa* e uma sã moral, ciência nenhuma e muito catecismo, a todo esse simulacro de instrução, que serve apenas para infelicitar uma onda de meninas brasileiras” (MARTINS, apud BESSE, 1999, p. 133).

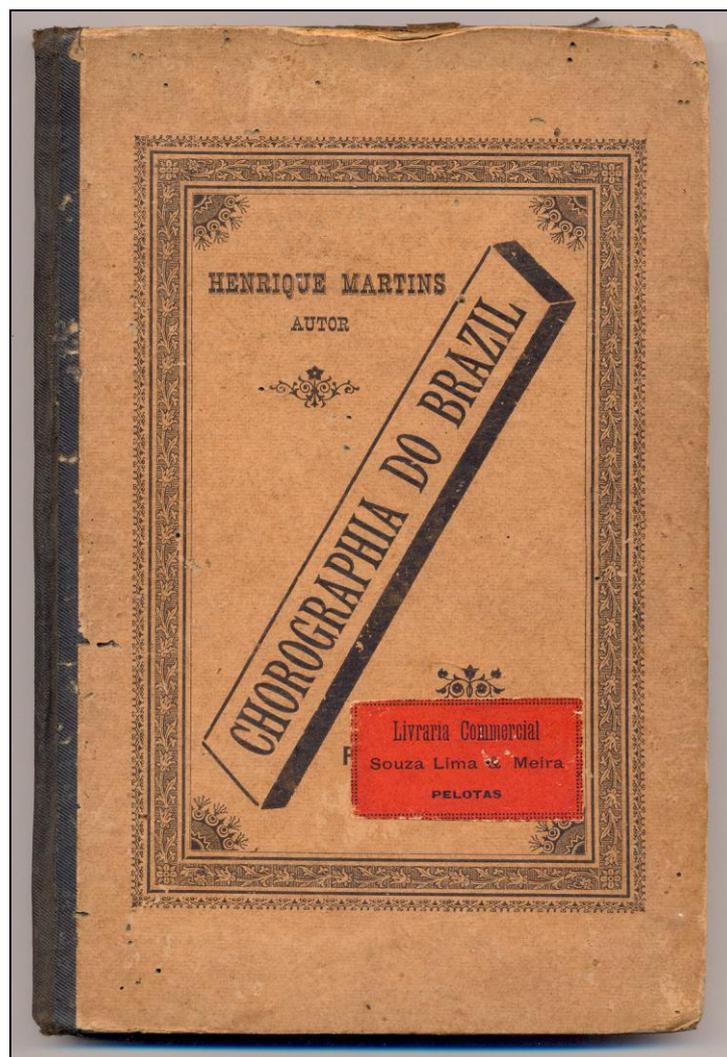


FIGURA 06 – Capa da 5. ed. da *Chorographia do Brasil*, de Henrique Martins (1896): a identificação da obra desloca-se da lombada e da folha de rosto para a capa frontal.

Organização: Jeane Medeiros Silva, 2011.

A qualidade do papel igualmente reflete alguns nuances da trajetória do livro didático de Geografia. Até a década de 1880, os livros espelham o prestígio de um consumo mais elitizado, sendo impressos em papel de qualidade, em sua maioria, o que inclusive garantiu uma maior preservação dos exemplares sobreviventes. Apenas na entrada do século XX se consta uma oscilação na qualidade do papel, quando o livro, já consolidado como objeto pedagógico do discente, tem aumentadas suas tiragens e, por conseguinte, o consumo, processo que visou o seu barateamento.



FIGURA 07 – Reprodução da folha de rosto na capa do exemplar de 1902 de *A Terra illustrada. Geographia universal, physica, ethnographica, política e econômica das cinco...*, de Frere Ignace Chaput (F.I.C.).

Organização: Jeane Medeiros Silva, 2011.

O uso de imagens já era uma recomendação na *Didática* de Comenius (1986), no século XVII. Mas a viabilidade desse uso, em escala mais ampla, foi possível apenas com o aparecimento da litografia, em fins do século XVIII, uma técnica de gravura realizada a partir do desenho com um lápis gorduroso sobre uma pedra calcária, reproduzido posteriormente com impressão manual. Ao passo que alguns livros só passaram a contar com recursos iconográficos a partir de meados do século XX (NAKAMOTO, 2010), os livros de ciências e Geografia tiveram alguma tradição no uso de ilustrações. A cor é outro recurso relevante na técnica gráfica. Particularmente, são relevantes no discurso pedagógico da Geografia, haja vista a semiologia gráfica empregada nas representações cartográficas, na iconoinformações da Geografia Física e na diferenciação de elementos na paisagem, nas simbologias nacionais etc. No período em análise, a predominância

foi do preto e do branco e, quando dispostas representações, das hachuras. Não que fosse desconhecida sua importância, mas propriamente por uma questão econômica; esses recursos encareciam a produção. No contexto dos projetos gráficos, as cores têm seu próprio funcionamento: “ao utilizar deliberadamente uma determinada cor num projeto, esta exerce três ações no sujeito receptor: de início, físico, impressiona a retina; depois, psíquico, pois provoca uma reação; e é também construtiva, visto que possui um valor, podendo assim comunicar uma ideia” (NAKAMOTO, 2010, p. 70).

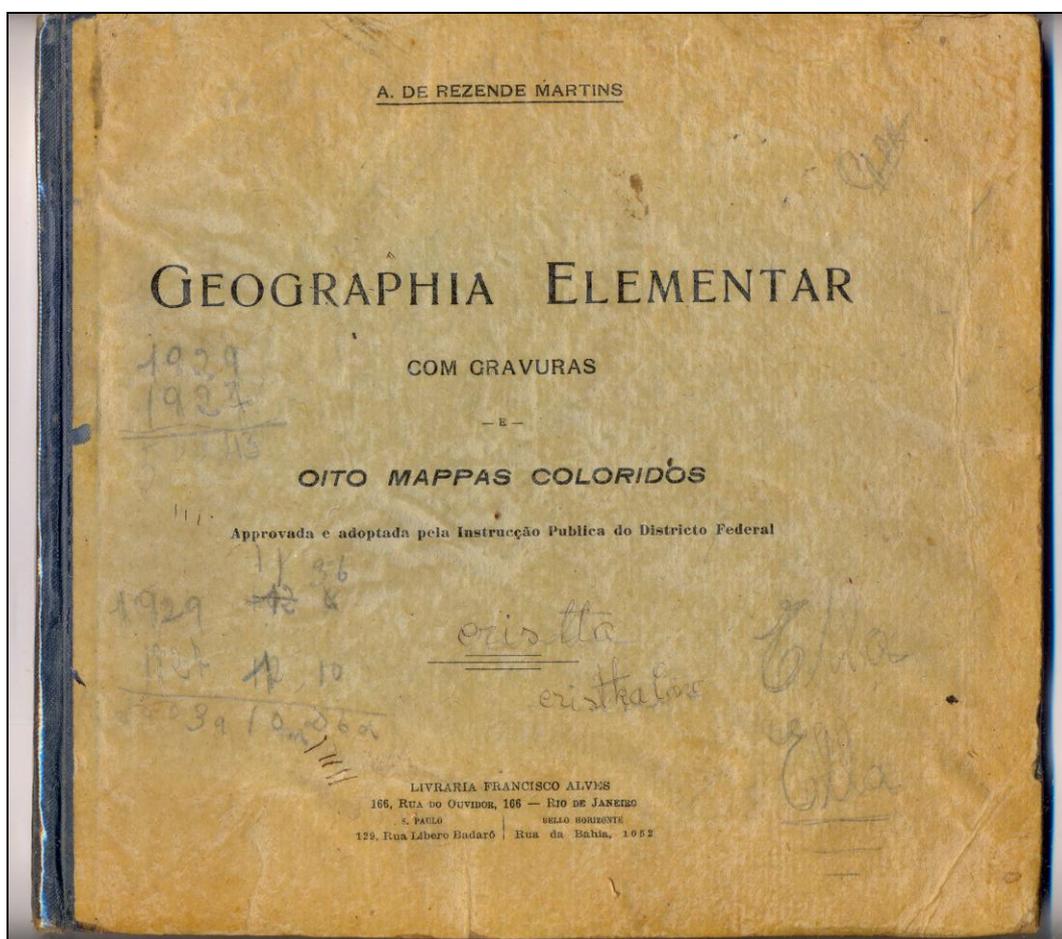


FIGURA 08 – *Geographia Elementar*, de A. de Rezende Martins – exemplar de 1926: das primeiras obras em formato panorâmico.

Organização: Jeane Medeiros Silva, 2011.

O uso de imagens já era uma recomendação na *Didática* de Comenius (1986), no século XVII. Mas a viabilidade desse uso, em escala mais ampla, foi

possível apenas com o aparecimento da litografia, em fins do século XVIII, uma técnica de gravura realizada a partir do desenho com um lápis gorduroso sobre uma pedra calcária, reproduzido posteriormente com impressão manual. Ao passo que alguns livros só passaram a contar com recursos iconográficos a partir de meados do século XX (NAKAMOTO, 2010), os livros de ciências e Geografia tiveram alguma tradição no uso de ilustrações. A cor é outro recurso relevante na técnica gráfica. Particularmente, são relevantes no discurso pedagógico da Geografia, haja vista a semiologia gráfica empregada nas representações cartográficas, na iconoinformações da Geografia Física e na diferenciação de elementos na paisagem, nas simbologias nacionais etc. No período em análise, a predominância foi do preto e do branco e, quando dispostas representações, das hachuras. Não que fosse desconhecida sua importância, mas propriamente por uma questão econômica; esses recursos encareciam a produção. No contexto dos projetos gráficos, as cores têm seu próprio funcionamento: “ao utilizar deliberadamente uma determinada cor num projeto, esta exerce três ações no sujeito receptor: de início, físico, impressiona a retina; depois, psíquico, pois provoca uma reação; e é também construtiva, visto que possui um valor, podendo assim comunicar uma ideia” (NAKAMOTO, 2010, p. 70).

Os primeiros manuais de Geografia, sobretudo até a década de 1870, não possuíam ilustrações. Os mapas foram as primeiras representações a serem introduzidas, geralmente um mapa mundi ou do Brasil. Os livros de maior repercussão nesse período, como o do Abbade Gaultier, o de Thomaz Pompeu de Souza Brasil, o de Luiz Antonio Burgain⁴⁸, não possuíam nenhum tipo de ilustração ou mapa. Geralmente custeado pelo próprio autor, ou por uma casa editora que não contava com uma demanda de mercado certa, não se podia arcar com os dispêndios da produção ou com o encarecimento da obra, fatos ligados à implementação de ilustrações, como fica aclarado no discurso de Torreão (1824, apud BOGLIAN, 2010, p. 80):

Conheço que, para melhor intelligencia, eu devia gravar Mappas Geographicos, para esclarecer as divisoens dos Paizes, que descrevo; mas as minhas circuntancias actuaes não me offercem as necessárias proporçõens para huma empreza tão delicada: portanto, como seja o meu

⁴⁸ **Luiz Antonio Burgain** – Foi um reconhecido professor e dramaturgo brasileiro, nascido em 1812 e falecido em 1877. Escreveu obras didáticas de Geografia e de Língua Portuguesa (BLAKE, 1899).

objecto dar aos meus Patrícios huma tintura geral de Geographia, resolvi-me a publicar mesmo com essa falta, na persuasão de que as Cartas Universaes, e Geraes pódem muito bem applicar-se-lhe, com pequenas faltas, que serão supridas por qualquer hábil explicador.

Em 1830, os *Elementos de Geographia Astronomica, política e physica*, de Manoel Ildefonso de Souza inovam nesse sentido, apresentando um mapa, fato posto em destaque no subtítulo da obra.

No final do século XIX, alguns manuais de prestígio passaram a ostentar maior variedade de litografias e sobretudo mapas coloridos, como é o caso do *Curso methodico de Geographia physica, politica, histórica, commercial e astronomica, composto para uso das escolas brasileiras*, de Joaquim Maria de Lacerda, que apresentava “[...] 14 mappas coloridos, illustrada com grande numero de finissimas gravuras instructivas e interessantes” (LACERDA, 1898). Comumente, eram ilustrações anônimas, retratando paisagens ou descrevendo elementos da natureza, como plantas e animais (Figura 09).

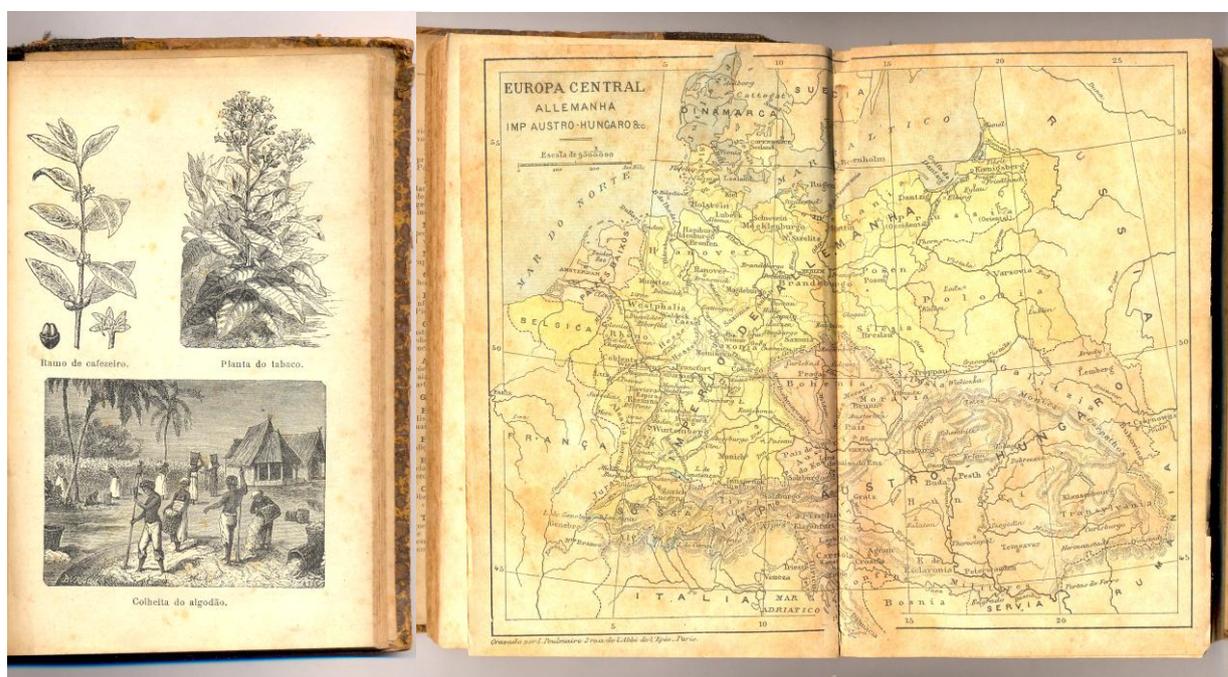


FIGURA 09 – Ilustrações e um dos mapas coloridos da obra *Curso methodico de Geographia physica, politica, histórica, commercial e astronomica, composto para uso das escolas brasileiras*, de Lacerda, 1887.

Organização: Jeane Medeiros Silva, 2011.

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 Thiré⁴⁹, *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 (Figuras 10 e 11). Foi aprovado pelo governo do Estado de São Paulo, em ato legislativo de 08 de agosto de 1901, sendo apresentado, por meio de carta publicada na obra, por Theodoro Sampaio (1855-1937). A obra foi medalha de prata na Exposição Internacional e Universal de Bruxelas em 1910.

Nesse momento, os manuais de Geografia começavam a incorporar as fotografias como recursos iconográficos, embora apresentassem nitidez inferior às ilustrações, sobretudo ao enquadrarem paisagens, ou representações que diversificassem e dispusessem de muitos detalhes. As *Lições de Chorographia do Brasil*, de Horacio Scrosoppi⁵⁰, na segunda edição em 1911, é outra obra que incorpora as fotografias em seu corpo (Figura 12). Próximo à década seguinte, a qualidade gráfica das fotografias presentes na bibliografia melhorou sensivelmente, embora, tal como antes as ilustrações, que persistiram presentes, tivessem um uso meramente ilustrativo, sem integrar o texto em abordagem: não eram comentadas nem exploradas como recurso didático. No máximo contavam com um curto título de identificação do objeto em representação.

⁴⁹ **Arthur [Charles] Thiré** – Nasceu na França, em Caen, em novembro de 1853. Formou-se em Paris, em Matemática e Engenharia Civil e de Minas na École Polytechnique de Paris. Em 1878, a convite de Dom Pedro II, mudou-se para o Brasil, para lecionar na Escola de Minas de Ouro Preto (MG). Permaneceu no Brasil até sua morte, trabalhando como engenheiro, diretor agrícola e como professor. Em 1910 assumiu a cátedra de Matemática no Internato do Colégio Pedro II. O autor traduziu obras técnicas da área de mineração e escreveu diversas obras científicas e didáticas, sobretudo de matemática, ensino para o qual apresentou muitas contribuições significativas, além da Geografia e das Ciências (THIENGO, 2005; SANTOS, 2009).

⁵⁰ **Horacio Scrosoppi** – Nasceu em 1850 e faleceu em 1928. Foi educador.

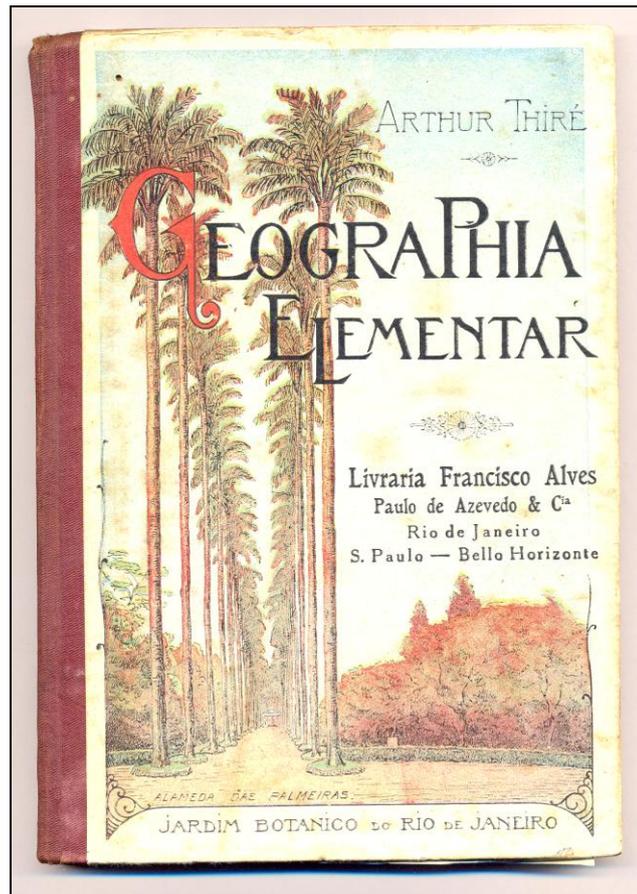


FIGURA 10 – Capa da obra *Geographia Elementar*, de Arthur Thiré.
Organização: Jeane Medeiros Silva, 2011.

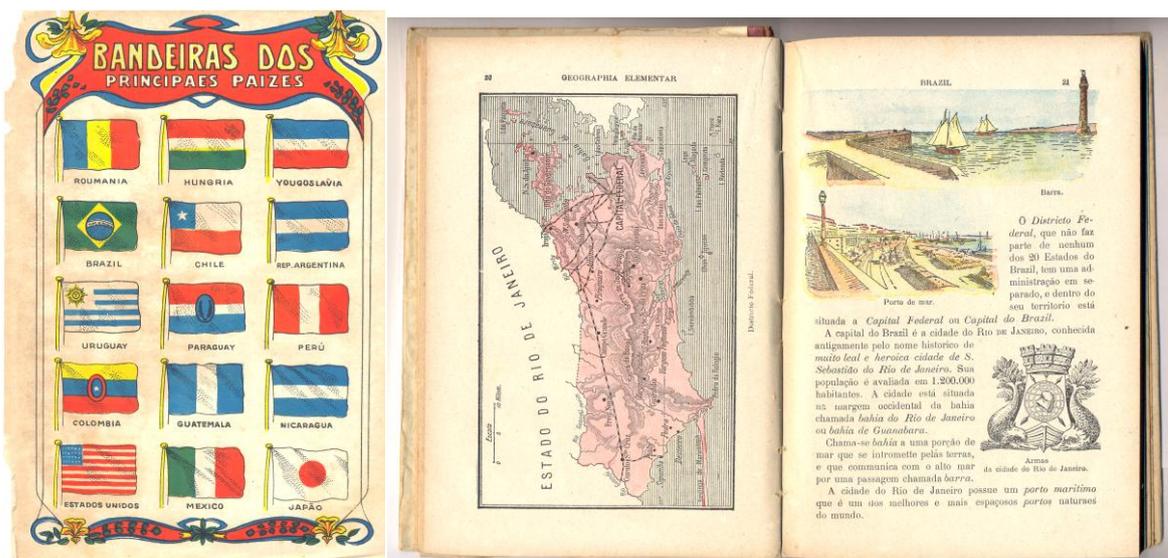


FIGURA 11 – Algumas páginas internas da obra *Geographia Elementar*, de Arthur Thiré.
Organização: Jeane Medeiros Silva, 2011.

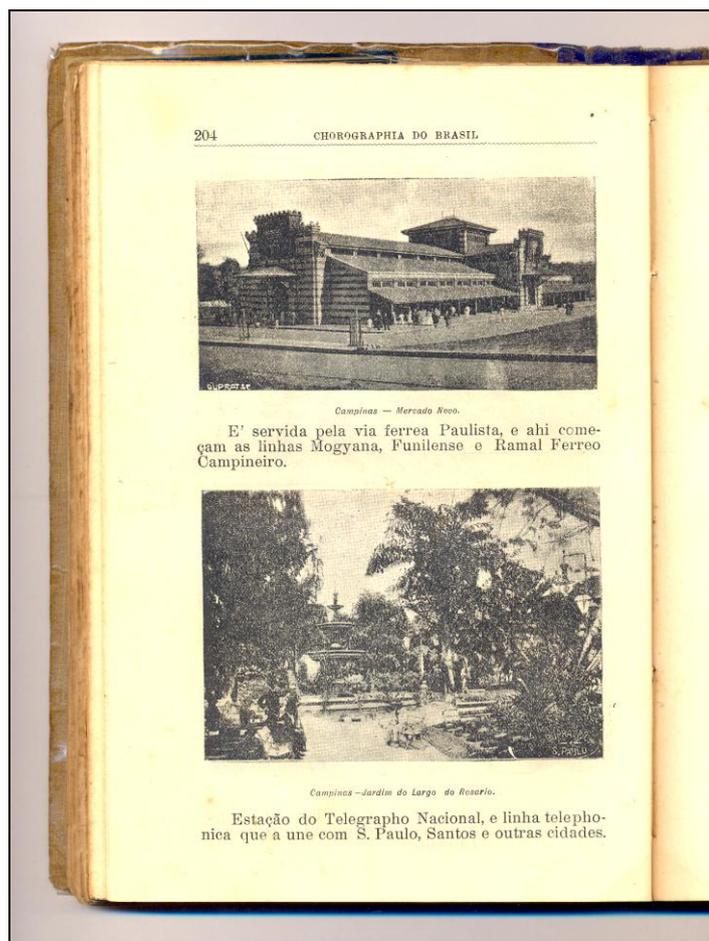


FIGURA 12 – Fotografias ilustrando a obra *Lições de Chorographia do Brasil*, de Horacio Scrosoppi.

Organização: Jeane Medeiros Silva, 2011.

Graficamente, o texto da bibliografia tem uma composição simétrica, às vezes mesmo sem colunamento, constituída basicamente pelos fios tipográficos do texto, até a década de 1870. A partir dos anos 1880 se verifica uma maior abundância de vinhetas, notas de rodapé, uma acentuação das pregnâncias (recursos expressivos), além de glossários, boxes de textos complementares e outros. As técnicas gráficas desse período compreendem a tipografia como forma de impressão dos textos, embasado na composição de caracteres (tipologia), com os tipos ou fontes produzindo diversos efeitos no texto corrido, na titulação. O principal destaque dos tipos, sua técnica mais elementar, são as serifas, pequenos efeitos nos caracteres que criam a ilusão de uma linha, movendo instantaneamente o leitor de uma letra a outra, de uma palavra a outra, o que define o valor e a qualidade da impressão. A expressividade da tipografia conta com recursos denominados “pregnância”, como itálico, negrito, caixa alta, sublinhado e sinalizações como traços,

manchetes etc., que ocupam uma função na organização dos sentidos, alinhando significados a mais às palavras e à organização dos textos. O efeito gráfico principal é a legibilidade, para o que influi a forma dos tipos, o comprimento das linhas, o entrelinhamento, os espaços definidos e as margens. O tamanho da fonte precisa ser compatível com o comprimento da letra, e ambos com o espaçamento e tanto melhor será a leitura quanto for o equilíbrio entre a mancha gráfica e o espaço em branco (SILVA, 1985; NAKAMOTO, 2010).

Na bibliografia em questão, a qualidade da impressão oscila, dependendo das edições: em geral são boas. Apenas com a ampliação das tiragens, e início do processo de ampliação da escolarização, é que se observa, às vezes, uma ou outra edição com menor qualidade gráfica e de impressão, em razão de barateamento de custos.

* * *

No próximo capítulo, procuro perceber a gênese do ensino geográfico no Brasil, considerando como marcadores históricos os períodos jesuítico, pombalino e joanino, momentos que dão os primeiros indícios de uma disciplina e da bibliografia didática de Geografia, com particular atenção à Academia Real Militar (1810), instituição integrante do movimento de introdução do pensamento científico no Brasil, e marco no ensino de Geografia brasileiro.

CAPÍTULO 3

DO ENSINO IMPLÍCITO AO ENSINO EXPLÍCITO DA GEOGRAFIA: prenúncios da disciplina e do livro didático nos movimentos históricos anteriores à independência política do Brasil

A história do livro didático no Brasil, incluindo os de Geografia, no período delimitado para a pesquisa, teve o primeiro centro de irradiação no Rio de Janeiro, onde predominou como atividade cultural e editorial até fins do século XIX, gestando nesse espaço sua formação, posteriormente deslocado para São Paulo, processo iniciado nas primeiras décadas do século XX e consolidado na segunda metade deste século, ressaltando-se algumas manifestações regionais importantes nesse entretanto (HALLEWELL; 2005; BITTENCOURT, 2008).

As raízes da literatura didática de Geografia engendram-se na formação desta disciplina, cujos primeiros movimentos constitutivos se enunciam de forma evidente nas décadas iniciais do século XIX, embora nos três primeiros séculos de história do Brasil se encontrem vestígios de práticas deste ensino, ainda não autônomo nem expreso como necessidade nos objetivos educacionais de então, porém significativos. Compreender esse movimento educacional evidencia alguns dos contextos de emergência e desenvolvimento da disciplina Geografia e do seu livro didático.

O livro didático, portanto, engendra-se no desenvolvimento de uma disciplina, e esta só é compreendida no contexto geral da educação (CHERVEL, 1990; MOREIRA, 2007).

A propósito, a gênese da educação brasileira, consensualmente, encontra-se nas práticas educacionais dos padres da Companhia de Jesus e só mais tarde, no século XIX, o ensino de Geografia, em específico, começaria a ganhar corpo e independência. Os livros didáticos de Geografia, por sua vez, incorporarão conteúdo e expressão na medida em que a educação brasileira passou a ser sistematizada e

normatizada, quando a Geografia escolar ocupou um lugar nessa educação como uma das disciplinas autônomas, ou ainda em caminho da autonomia, haja vista a fronteira cega que fez par com a História, muitas vezes. Seus status como disciplina autônoma e consolidada no sistema educacional foi um processo lento, certificado aos poucos.

Que práticas geográficas foram essas? Quais os seus objetivos? Quais suas referências? Quais os seus agentes? Qual a sua relação e influência na literatura didática de Geografia?

Até as primeiras décadas do século XX, a educação geográfica passou por um longo e difuso caminho até estreitar seu diálogo com as instâncias de produção da ciência, orientar a formação dos professores de Geografia, consolidar seu espaço na instituição escolar, e ser partícipe na institucionalização da Geografia acadêmica. Essa gênese inicia-se externamente às fronteiras do que na atualidade conhecemos como Geografia Moderna, de matriz científica, que demoraria ainda algumas décadas, a partir da segunda metade do século XIX, para ter expressão, na Europa, embora as condições históricas para tanto já estivessem lançadas, e em andamento.

Procurando-se a história da literatura didática de Geografia, busca-se igualmente a dimensão de sua importância, o papel que exerceu na sistematização e divulgação de um saber geográfico brasileiro, a função exercida para preparar e orientar professores desprovidos de bases formativas nesse conhecimento.

Não que a disciplina Geografia viesse necessariamente a ser uma vulgarização científica, pois a estrutura da disciplina se ergue do entrecruzamento de diversas instâncias, sendo a ciência apenas uma delas; a ciência, a seu tempo, teve contribuições importantes no processo de sustentação da Geografia escolar, assim como o contrário também se deu, pois a Geografia escolar contribuiu para institucionalizar a Geografia acadêmica: a formação de professores foi uma das suas razões de existência.

No Brasil, as primeiras manifestações da Geografia como disciplina independente surgiram no ensino superior, na composição curricular de alguns dos primeiros cursos científicos, especificamente nas formações estabelecidas pela Academia Real Militar (1810). Teria essa presença influenciado o início do ensino de Geografia nos níveis secundário e elementar? Como se teria dado esse processo?

Quais os outros influxos no mesmo? De antemão, respondo que as implicações dessa dinâmica foram determinantes para a composição da literatura didática de Geografia no Brasil.

O palco do nascimento e fortalecimento, no Brasil, da disciplina escolar de Geografia, e também da História, foi o século XIX. Esse acontecer é abordado em duas teorias na literatura geográfica: na primeira delas, teria emergido da força e necessidade dos nacionalismos (VLACH, 1988; PEREIRA, 1999), no âmbito da educação das elites; na segunda, sua emergência se deveria ao fato de ter sido um instrumento da divulgação de uma cultura universal, necessária ao ingresso na civilização predominante, a europeia (ROCHA, 1996).

Neste capítulo, defendo uma outra tese, que não necessariamente anula ou contradiz as duas anteriores, mas as amplia. Trata-se da hipótese de que o aparecimento da Geografia como ensino teve início com a introdução de uma educação científica na Colônia, em um primeiro momento; posteriormente, no alvorecer do Império, sua consolidação se acentua com o projeto político de formação do Estado brasileiro, ou das elites deste Estado, momento em que vamos ao encontro do movimento proposto por Vlach (1988), notadamente marcado no discurso de nacionalização do livro didático; esse movimento, nas primeiras décadas do século XX se expande no sentido de descentrar-se das elites e ser popularizado.

Complementando esta hipótese, o processo de formação política do Brasil coincide, entre as décadas de 10 e 50 dos Oitocentos, no âmbito da educação, com a crise dos estudos clássicos e a emergência das abordagens científicas que, advindas do Iluminismo, adentram a cena educacional brasileira por meio das faculdades e escolas de estudos superiores no período joanino, e daí permeiam a educação básica em um processo paulatino que, em fins do século XIX, conta com a força das ideias positivistas para sua consolidação, já no período republicano.

Há que se considerar, como demonstro com mais detalhes adiante, que a Geografia Clássica, com sua dupla orientação – a matemática e a descritiva – é o que encontraremos como referência para o ensino de Geografia no Brasil ao longo do século XIX, e a encontraremos em crise ao findar desse século, abrindo espaço para a ascensão da Geografia Moderna, que começa a ser introduzida no cenário da educação geográfica antes mesmo de sua institucionalização como ciência na academia, nas primeiras décadas do século seguinte. Em outras palavras, o ensino

superior no Brasil se organizou em três núcleos: Medicina, Engenharias e, um pouco mais tarde, Direito. A Geografia matemática, especialmente, foi valorizada no âmbito dos cursos de engenharias, e a Geografia descritiva foi colocada como condição cultural e ideológica nos exames dos cursos de humanidades. Uma e outra, sem fronteiras claras. Mesclaram-se, por fim, com avanços e recuos, para estabelecer as bases curriculares da Geografia escolar.

Em uma perspectiva discursiva, na qual se consideram as formações históricas e ideológicas inerentes à construção da realidade por meio da linguagem, há comprometimentos políticos indissociáveis a qualquer prática do discurso, dos quais não se isenta o discurso da Geografia, seja por manifestação, seja pelos silenciamentos impostos a ela: isso impede que seja vista unicamente, nos Oitocentos, como instrumento de uma cultura universal, como percebe Rocha (1996). A linguagem e suas práticas necessariamente são ideológicas, filiam-se a determinadas formações – a cultura inclusive.

No período joanino e nos anos iniciais do Império, esses movimentos geográficos foram sutis, mas anunciavam o que estava por vir, e não devem ser desconsiderados. A fundação do Colégio Pedro II, em 1837, fará um ordenamento modelar no currículo do ensino de Geografia. Porém, até o surgimento desta instituição, o ensino de Geografia tem uma trajetória que se anuncia e precisa ser analisada (praticamente sem abordagem sistêmica na literatura específica), pois o ensino da Geografia e a instauração desse saber como disciplina escolar não é um ato inaugural do Colégio Pedro II – fato tomado como marco por muitos historiadores do ensino de Geografia brasileiro⁵¹.

As obras de Geografia com o propósito do ensino sempre primaram pela atualização da realidade apresentada, gerando, no meio autoral e editorial, uma espécie de “angústia da desatualização”. Historicamente construídas, as geografias em representação ano a ano rapidamente envelheciam, desatualizando essas obras, sempre reescritas, acrescentadas, refundidas, aumentadas a cada nova edição. Em um dos exemplos mais clássicos, tem-se a *Géographie moderne et universelle*, do Abade Nicolle de la Croix, morto em 1760, cuja obra, ainda em circulação nos

⁵¹ COLESANTI, 1984; ROCHA, 1996; PINHEIRO, 2005a e 2005b, dentre outros.

Oitocentos, contava com ampliações e atualizações a cada edição, como a feita por Victor Comeiras em 1800, adentrando outras o século XIX.

Outra necessidade que se impunha era a de adaptações, em duas vertentes: de um lado, adaptações de obras científicas para uso escolar (é o caso do *Abrégé de la Géographie Moderne*, adaptação francesa com fins didáticos da obra de Pinkerton); de outro, adaptações de obras estrangeiras à realidade nacional.

Historicamente, esse material foi constituído pela agregação de padrões e elementos que o foram caracterizando com construções próprias a ele, tornando-o uma materialidade única e típica, de forma que a sua discursividade pode identificá-lo como um gênero do discurso.

Os livros escolares integram a constituição e a autonomia dos conteúdos enquanto disciplinas do ensino básico. Analisando e revisitando a história do livro escolar de Geografia brasileiro, a presente pesquisa faz face com alguns campos históricos e sociológicos da Educação, particularmente a História das Disciplinas Escolares e a História do Currículo. Nesta tese, estes campos históricos são ressignificados na perspectiva da Análise do Discurso na medida em que os textos são vistos, a partir da bibliografia sistematizada, como materialidades discursivas e seus produtores como sujeitos destes discursos.

3.1 A educação colonial: os primeiros indícios de uma educação geográfica

A educação colonial brasileira teve duas fases: a jesuítica e a pombalina. Como se sabe, promovida pela Sociedade de Jesus⁵², a escola elementar é o que houve de mais expressivo em termos de educação formal na Colônia brasileira, perdurando por pouco mais de 200 anos, desde a chegada do padre Manoel da Nóbrega, em companhia de outros jesuítas, em 1549, acompanhando Tomé de Souza, até o desmembramento da Sociedade em Portugal, no ano de 1759, e, por extensão, em todos os territórios coloniais da coroa portuguesa. A escola elementar

⁵² Como amplamente conhecido, a Companhia de Jesus foi uma ordem católica fundada em 1534 por Ignácio de Loyola, com o objetivo de conter o avanço do Protestantismo por meio da educação e da ação missionária.

complementava-se com cursos preparatórios para o ensino superior e para a formação eclesiástica. Os jesuítas, a esse propósito, edificaram um plano educacional que monopolizou a educação em dois planos: no primeiro, a catequese, cujo empenho estava na conversão dos indígenas (catequisados); no segundo, o empenho na instrução dos filhos dos colonos, quanto à escrita e à leitura, domínio da aritmética, e um curso de Humanidades (aulas avulsas de Latim, Grego, Filosofia e Retórica), que servia como preparação para os estudantes frequentarem cursos superiores em Portugal (instruídos) e como preparatórios para a formação de eclesiásticos⁵³:

O plano de estudos propriamente dito foi elaborado de forma diversificada, com o objetivo de atender à diversidade de interesses e de capacidades. Começando com o aprendizado de português, incluía o ensino da doutrina cristã, a escola de ler e escrever. Daí em diante, continua, em caráter opcional, o ensino de canto orfeônico e de música instrumental, e uma bifurcação tendo em um dos lados o aprendizado profissional e agrícola e, de outro, aula de gramática e viagem de estudo à Europa (RIBEIRO, 2001, p. 21-22).

A rigor, os jesuítas introduziram a estrutura básica da formação elementar no Brasil, abrindo duas direções de atuação educacional: as escolas de letramento e a preparação mais apurada para formação do ilustrado comum, ou preparação para o ingresso no ensino superior. De acordo com Moura (2000, p. 28),

A distinção entre escola e colégio é importante no trabalho educacional dos jesuítas. O título de *colégio* foi desde cedo reservado para designar uma instituição devidamente fundada do ponto de vista monetário e dotada de uma abrangência mais vasta do ponto de vista educacional.

As escolas ministravam alfabetização e catequese e praticamente eram anexas a todas as residências jesuíticas; já os colégios ministravam estudos de humanidades, e situavam-se nas cidades de maior projeção na Colônia.

Apesar de os jesuítas terem um monopólio do ensino formal, houve também outras iniciativas, sejam privadas, sejam de outras ordens religiosas que também atuaram na educação, embora com menor expressão (como é o caso dos

⁵³ Era tradição, na aristocracia brasileira, ter dentre os filhos, geralmente o mais velho, um religioso. Para além da tradição cultural, a presença de um padre na família significava *status* social e expressão da pureza étnica, dado que a Igreja não permitia a formação de clérigos entre mestiços, negros ou índios.

benedictinos e dos franciscanos): “deve-se admitir no Brasil o fato universal de que todo sacerdote secular sempre foi mestre de algum menino de famílias locais das suas relações” (MOURA, 2000, p. 54).

A educação emergente na sociedade colonial do Brasil (estruturada basicamente por duas classes sociais – proprietários (de terras e escravos) e escravos – visava atender e manter uma ordem política de pertencimento à família aristocrática, que detinha com exclusividade os bens culturais importados de Portugal (ROMANELLI, 1985). Para isso, do denominado Descobrimento aos meados do século XVIII, os jesuítas levantaram a educação desde a construção de edifícios à elaboração de dicionários. E, nesses quase três séculos (incluindo o período posterior à expulsão dos jesuítas do Brasil), os livros de Geografia não chegaram a existir, pois ainda não havia uma disciplina para esses conteúdos; o ensino dessa área, como veremos, dava-se por meios indiretos, não possuindo propriamente um objeto/objetivos de ensino; mesmo o que havia de uma educação geográfica era distante da realidade vivenciada pelos educandos, referindo-se, sobretudo, a uma geografia histórica e eclesiástica.

Trata-se, nesses termos, de um ensino implícito de Geografia.

A existência de manuais didáticos está intrinsecamente relacionada à formulação de disciplinas autônomas, e à presença de um currículo formulado e ativo, ou seja, vincula-se à dinâmica institucional de uma disciplina, pois são produtos integrantes e ao mesmo tempo constituintes da autonomia dos conteúdos no contexto escolar.

A inexistência da Geografia enquanto ensino de uma visão territorial dos espaços geográficos, com suas perspectivas físicas ou societárias, quais sejam as verticalidades a estas associadas, explica-se pelos objetivos da educação, ou melhor, pelos objetivos da formação pretendida. Não havia, então, nada que os definisse. Não havia um sistema educacional independente para a Colônia, que refletisse as necessidades e os interesses desta, nem esses, em si, eram independentes e constituídos em outras instâncias – culturais, políticas, econômicas. A educação cristã e humanística dos jesuítas permitia-se – como toda a tradição escolástica – produzir o instruído sem fronteiras. Não havia, portanto, ainda, as condições históricas para o surgimento da Geografia escolar. O conteúdo geográfico

mais expressivo do *Ratio Ataque Institutio Studiorum Societatis Iesu*⁵⁴, a propósito, foi a Cosmologia – neutra em sua amplitude universal. Todavia, por outro lado, a concepção subjacente ao *Ratio* era a de que “educar não é formar um homem abstrato intemporal, é preparar um homem concreto para viver no cenário deste mundo”, de acordo com Franca (1952, p. 76). Este era o sentido da formação humanista que, no viés jesuítico, tinha como ponto de partida princípios da doutrina católica: formar o cristão já era uma preparação da humanidade para viver plenamente no mundo.

Portanto, no período colonial não se teve um currículo para o ensino de Geografia: inexistiam necessidades históricas para isso. E não haver a disciplina Geografia não invalidava haver saberes geográficos em circulação no ensino formal, qual fosse ele. Eram saberes relacionados à Geografia Clássica, ou à Antiga, sendo desta selecionados para serem incorporados às diretrizes incidentes no aprendizado espacial inerente a outros aprendizados.

A colônia brasileira foi instituída em torno do modelo econômico agroexportador, passando posteriormente por um ciclo de mineração que pouco alterou a formação social. Caracterizou-se, portanto, pela monocultura latifundiária, operado por mão de obra escrava, dirigida por uma classe de proprietários que também incorporava funções liberais, acomodando, ainda, o clero, por sua vez pouco diversificado, nos quais sobressaíram os jesuítas por dois séculos. Sem uma sociedade política autônoma, compunham-se as elites, além dos proprietários, por representantes do poder político metropolitano. O sentido da educação, portanto, foi bem explicitado e praticado pelos jesuítas: letramento, catequese, aprimoramento da cultura ou preparatório para a formação de profissionais liberais ou eclesiásticos, em Portugal, majoritariamente. Na análise clássica de Freitag (1986, p. 47), encontra-se uma perspectiva para a questão da educação no Brasil colonial:

[...] a fase colonial caracterizava-se pela inexistência de instituições autônomas que compusessem a sociedade política. Essa se reduzia às representações locais do poder da metrópole. [...] não havia nenhuma função de reprodução da força de trabalho a ser preenchida pela escola. [...] A escola como mecanismo de re-colocação dos indivíduos na estrutura de classes era, portanto, dispensável. Restavam-lhe ainda duas funções: a de reprodução das relações de dominação e a de reprodução da ideologia dominante (FREITAG, 1986, p. 47).

⁵⁴ “Plano e Metodologia dos Estudos da Sociedade de Jesus”.

Conforme a análise da autora, uma forma de perpetuação da sociedade cristalizada.

O *Ratio Studiorum*, a propósito, foi o documento educacional mais influente nos territórios coloniais de tradição católica. Produzido por uma comissão internacional de padres jesuítas, em 1586, e finalizado definitivamente em 1599; sofreu alterações apenas em 1832, após o retorno dos jesuítas às suas atividades em 1814, quando cessaram algumas décadas de suspensão da ordem⁵⁵, mas sem atuação expressiva no Brasil. Todavia, o *Ratio* resultou de um amplo processo, endossando as experiências de uma ordem religiosa que surgiu, sobretudo, para educar. Conforme Franca (1952, p. 41),

O trabalho de sua redação prolongou-se por obra de 15 anos (1584-1599) e obedeceu ao critério com que se preparam os currículos modernos mais bem elaborados. Primeira redação aproveitando um imenso material pedagógico acumulado em dezenas de anos; críticas dos melhores pedagogos de todas as províncias européias da Ordem; segunda redação; nova remessa às províncias para que a submetessem por um triênio à prova da vida real dos colégios; aproveitamento das últimas sugestões sugeridas à luz dos fatos; promulgação definitiva.

Sistematizando a pedagogia jesuítica, o *Ratio Studiorum* continha 467 regras para o ensino e a orientação dos estudos, preconizados na filosofia de Aristóteles e na teologia de São Tomás de Aquino. As regras prescritas no *Ratio* abrangiam todas as fases do ensino e indicavam ações e comportamentos para todo o sistema educacional que impunha. Interessante é notar que a educação jesuítica se comportou, na educação brasileira posterior, como uma das mais significativas influências a estruturar o ensino, inclusive o de Geografia, ao lado de leituras do cientificismo oriundo do Iluminismo. Na educação brasileira do século XIX ocorrerá uma clivagem um tanto contraditória, com o ensino superior voltado inicialmente para o ensino científico, mas o ensino secundário terá um forte influxo da tradição literária dos jesuítas. A educação brasileira do século XIX lidará com ambas as influências.

⁵⁵ O governo português suspendeu as atividades da ordem em seus territórios em 1759. Em 1779, a Companhia de Jesus também foi suspensa pelo papa Clemente XIV.

O *Ratio* procurava orientar as atividades do ensino fundamentando-se, em grande parte, no pedagogo clássico Quintiliano⁵⁶. Vários elementos do *Ratio* sobreviveram no século XIX e às vezes mais adiante. Na metodologia didática, ficaram os exercícios como prática, as leituras como método, as dramatizações, a organização e a disposição dos discentes em sala, os exames escritos e orais (sabatina, lições, ditado...), a periodicidade dos exames, a memorização das lições, além da delimitação dos períodos de férias, regras de comportamento, costumes e disciplina.

Cabe observar que o *Ratio* foi uma espécie de manual pedagógico, não propriamente um documento curricular, embora este esteja parcialmente, implícito portanto, em sua redação.

No sentido mais apurado da organização dos conteúdos educacionais dos jesuítas, ou seja, para além das ações de catequese e letramento⁵⁷, e que seria correspondente a um embrião do “ensino secundário” brasileiro, o *Ratio* prescrevia três orientações de ensino: o currículo teológico, o currículo filosófico e o currículo humanista. A forma mais direta de um ensino geográfico incidia na orientação filosófica, cujo primeiro ano deveria abranger estudos de lógica e introdução as ciências, seguidas no segundo ano por estudos de cosmologia, psicologia, física e matemática e, por fim, no terceiro ano, estudos de psicologia, metafísica, filosofia moral – de acordo com síntese apresentada por Franca (1952, p. 47).

O estudo de línguas era primazia, com destaque para o latim, tanto nos estudos superiores quanto nos inferiores, amplamente recomendado, ao longo do documento, para versões, traduções, escrita, leitura, representação teatral, fala: “Todos, mas de modo especial os que se aplicam aos estudos de humanidades, falem latim; aprendam de cor o que lhes for prescrito pelo professor e, nas composições, trabalhem, com esmero, o estilo” (Regra 9 aos Escolásticos da Nossa Companhia, HISTEDBR, 2009).

⁵⁶ Marcus Fabius Quintilianus (35-95 d.C.) - escritor e retórico latino, preconizava a organização do tempo dos estudos, aconselhando a leitura como elemento fundamental da educação e da formação do caráter.

⁵⁷ Grosso modo, o *Ratio* circunscreve o ensino secundário e superior, sendo que este não foi autorizado pela metrópole portuguesa a funcionar nos territórios da colônia.

Tendo a leitura como um dos vértices definidores da educação, os colégios jesuítas eram notáveis por suas amplas bibliotecas, ideologicamente cindidas e fechadas a influências que fugissem do modelo escolástico aceitável. Hallewell (2005, p. 83), analisando o fim do período jesuítico na colônia brasileira, observa que

A grande perda que o Brasil sofreu com a dissolução da Companhia pode ser sentida na destruição de suas bibliotecas: quinze mil volumes se perderam no Colégio em Salvador, outros cinco mil no do Rio de Janeiro, além de mais de doze mil apenas nos colégios do Maranhão e do Pará.

Moraes (1975) afirma que algumas dessas bibliotecas retornaram a Portugal; outras tiveram partes dos acervos doadas ou foram destruídas pelo abandono. A formação e a manutenção de bibliotecas, todavia, tinham atenção especial dos jesuítas: “A fim de que aos nossos não falem os livros convenientes, aplique ao da biblioteca [sic] uma renda anual, proveniente dos bens do colégio ou de outra fonte e que de modo algum poderá ser desviada para outros fins” (Regra 32 ao Provincial, HISTEDBR, 2009). À biblioteca, recomendava-se uma economia cultural que preconizava: “[...] não falem os livros úteis nem sobre os inúteis [...]” (Regra 29 ao Prefeito de Estudos, HISTEDBR, 2009). Eram bibliotecas, sobretudo, devidamente orientadas aos fins institucionais:

Tome todo o cuidado, e considere este ponto como da maior importância, que de modo algum se sirvam os nossos, nas aulas, de livros de poetas ou outros, que possam ser prejudiciais à honestidade e aos bons costumes, enquanto não forem expurgados dos fatos e palavras inconvenientes; e se de todo não puderem ser expurgados, como Terêncio, é preferível que não se leiam para que a natureza do conteúdo não ofenda a pureza da alma. (Regra 33 ao Provincial, HISTEDBR, 2009).

A preleção (*prelectio*) estava dentre os esteios metodológicos para o ensino nas classes inferiores. Por esse meio, a instrução se iniciava pela leitura, explicação e resumo, passando-se ao estudo mais detalhado do vocabulário e da gramática. Da sintaxe, passava-se para o estudo do estilo, da composição, momento em que as ideias sobrepunham-se aos elementos sintáticos e lexicais. Na compreensão do texto, entrava o aprendizado de noções auxiliares, dentre os quais as de Geografia: “[...] acrescente-se, se for o caso, alguma coisa de história e erudição de várias fontes, relativa ao assunto”, “[...] procure-se na história, na mitologia e em todos os domínios do conhecimento o que possa contribuir para esclarecer a passagem”

(Regras 7 e 8 ao Professor de Retórica, HISTEDBR, 2009). Todo o circuito, central ou periférico, contudo, restringia-se aos produtos selecionados da Antiguidade Clássica: “Na preleção só se expliquem os autores antigos, de modo algum os modernos” (Regra 27 aos Professores das Classes Inferiores, HISTEDBR, 2009). E mesmo os clássicos antigos eram amplamente censurados, para não contrariar os dogmas e as diretrizes cristãs da fé católica:

Para conhecimento da língua, que consiste principalmente na propriedade e riqueza das palavras, explique-se, nas lições quotidianas, dos oradores exclusivamente Cícero, e, de regra, escolham-se os seus livros de filosofia moral; dos historiadores, Cesar, Salústio, Lívio, Curtius e outros semelhantes; dos poetas, principalmente Virgílio com exceção de algumas éclogas e do 4º livro da Eneida, odes seletas de Horácio e também elegias, epigramas e outras composições de poetas ilustres, contanto que expurgados de qualquer inconveniência de expressão. (Regra 1 ao Professor de Humanidades, HISTEDBR, 2009).

Foram cerca de 200 anos de reunião desses acervos, fazendo deles conjuntos bem representativos dos usos culturais perpetuados àquele tempo, refletindo, ainda, as restrições ideológicas da ordem. Os inventários que sobreviveram indicam a presença de obras geográficas, na maioria trabalhos cartográficos, Atlas da Antiguidade, tratados descritivos:

Predominam livros de cunho religioso nos campos de teologia, direito, moral, ascética, escriturística, apologética, liturgia e filosofia. No sermuniário, registram-se obras da oratória sacra da época. Aparecem obras poéticas de Homero em grego e em latim, obras de Virgílio, Horácio, Marcial, Ovídio, Terêncio e Cícero. A história e a geografia estavam representadas com diversas obras. [...] Eram livrarias especializadas. Seus acervos cobriam em primeiro lugar as disciplinas ministradas nos colégios [... além de serem] essenciais para auxiliar os padres nas atividades religiosas. (SILVA, 2008, p. 231-232).

Serafim Leite (1949, p. 171) igualmente registra a presença da Geografia entre os Jesuítas: “a Geografia, também, presente com seus livros, Corografias, Atlas e Mapas de Portugal e do mundo, em todos os grandes colégios, como consta dos respectivos inventários, completava esta secção de ensino”.

O Arquivo Nacional Torre do Tombo, por exemplo, detém um documento intitulado *Tratado da esfera e do globo terrestre, traduzido da Geografia do Abade La Croix e aumentado de algumas notas necessárias*, caderno manuscrito que pertenceu a escolas da Companhia, cujo conteúdo é a tradução do *Tratado da*

Esfera e do Globo, do Abade Louis-Antoine Nicolle, apresentando três gravuras calcográficas que representam a “Esfera Artificial”, o “Mapa-Mundo” e a “Rosa dos Ventos” (MSLIV, 2010). O *Tractatus de Sphaera*, obra de 1220, de Johannes de Sacrobosco (1195-1256) foi, também, uma das obras que fundamentaram o ensino de Cosmografia pelos jesuítas (SOBREIRA, 2005).

Os jesuítas, ainda, deram sua contribuição para o conhecimento geográfico da Colônia. André João Antonil (1649-1716), autor de *Cultura e opulência no Brasil*, fez importantes registros sobre a vida econômica, sendo amplamente conhecidos os roteiros que descreveu de São Paulo para Minas Gerais, entre o Rio de Janeiro e Minas, a ligação entre Minas e a província da Bahia e os circuitos do gado no Rio São Francisco, comumente conhecidos como os Cinco Roteiros de Antonil.

Não tinham, os livros de Geografia, representatividade ampla como os livros dos demais assuntos, pois funcionavam como **obras de referência**, para **um conteúdo de referência**, atendendo ao **papel secundário e auxiliar** que a Geografia, a par da História e outros campos, exerciam na pedagogia dos jesuítas. Esta, em si, é a principal característica e propósito de um ensino implícito, diluído em outros objetivos de ensino e aprendizagem, mas indispensável. A Regra 14 do *Ratio*, direcionada ao Professor de Sagradas Escrituras, é elucidativa da relação didática com os conteúdos geográficos, dispondo sua posição referencial e auxiliar:

Não se detenha muito tempo *em* investigar questões de cronologia ou de geografia da terra santa ou outras menos úteis, a menos que a passagem o exija; bastará indicar os autores que tratam amplamente estes assuntos. (Regra 14 ao Professor de Sagradas Escrituras, HISTEDBR, 2009).

Além da leitura, na condução do esclarecimento literário, o conhecimento geográfico associava-se à matemática, disciplina autônoma do *Ratio*, em seu programa para as Humanidades, complementar ao ensino de cosmologia, aliando a geometria à cartografia e à astronomia:

Aos alunos de física explique na aula durante 3/4 de hora os elementos de Euclides; depois de dois meses, quando os alunos já estiverem um pouco familiares com estas explicações, acrescente alguma coisa de Geografia, da Esfera ou de outros assuntos que eles gostam de ouvir, e isto simultaneamente com Euclides, no mesmo dia ou em dias alternados. (Regra 14 ao Professor de Sagradas Escrituras, HISTEDBR, 2009).

Nota-se que a Geografia é qualificada como um dos assuntos de predileção dos discentes. E além da matemática, os saberes geográficos integravam a abordagem da ciência da natureza, recomendando-se expressamente a obra de Aristóteles⁵⁸:

§1. No segundo ano os oito livros *Physicorum*, os livros *De Cælo* e o primeiro *De generatione*. Dos oito livros *Physicorum* dê sumariamente os textos do livro 6º e 7º e do 1º a começar do ponto em que refere as opiniões dos antigos. No livro 8º nada exponha do número das inteligências nem da liberdade, nem da infinidade do primeiro motor. Estas questões serão discutidas na metafísica e somente segundo a opinião de Aristóteles.

§2. O texto do 2º, 3º e 4º livro *De Cælo* deverá ser dado brevemente e em grande parte omitido. Nestes livros só se tratem algumas poucas questões sobre os elementos; sobre o Céu, as que se referem à sua substância e influências; as outras deixem-se ao professor de matemática ou reduzam-se a compêndio.

§3. Os livros *meteorológicos* percorram-se nos meses de verão na última hora da tarde pelo professor ordinário, se possível, ou, se parecer mais conveniente, por um professor extraordinário. (Regra 10 ao Professor de Filosofia, HISTEDBR, 2009).

Dependente e auxiliar, essa Geografia nutria-se nos tratados clássicos que organizavam o saber geográfico da Antiguidade à Idade Média – a conhecida sistemática dual: a *tradição descritiva*, ou Geografia histórico-política, de Estrabão e a *tradição matemática*, de Ptolomeu (GOMES, 2000; KIMBLE, 2005). Não é demais salientar que a interceptação dessa dualidade, a irromper na Geografia Moderna, ainda gestava-se na Europa, a exemplo das contribuições de Immanuel Kant (1724-1804) que, no fervor dos ideais iluministas, em seu projeto de separação entre a metafísica e a razão, revestiria de ciência esse saber antigo.

Após a desintegração da Companhia de Jesus no Brasil, a educação brasileira passou por um retrocesso, o que é consenso entre historiadores da educação e estudiosos da cultura brasileira (ALMEIDA, 1989; AZEVEDO, 1963; MOURA, 2000; ORTIZ; 1994; RIBEIRO, 2001; ROMANELLI, 1985), período esse conhecido como pombalino, em vigor por quase 50 anos, entre 1759 e 1808, em referência às reformas de Sebastião José de Carvalho e Melo, influente político e ministro português, mais conhecido como Marquês de Pombal (1699-1792), as quais impactaram também na educação da colônia brasileira.

⁵⁸ Recomendações ao curso Superior, que formava os teólogos, embora dê para discernir algumas das noções do ensino da natureza para os estudantes das aulas avulsas.

Os colégios e escolas dos jesuítas, embora não sobrepujassem, tinham um sólido sistema de financiamento, com recursos advindos do padroado, de donativos régios e de fiéis, além dos recursos gerados pela própria Companhia, haja vista que os jesuítas foram exímios comerciantes e produtores latifundiários. Tal situação permitia a oferta de uma educação pública e gratuita (MOURA, 2000), embora não democrática. Outras ordens religiosas, e demais elementos educacionais, alçadas em continuação ao trabalho dos jesuítas, não contaram com este esteio econômico, nem com os ideais pedagógicos da Companhia.

A gestão educacional passou a ser gerida pelo Estado, que até então se abstinha de interferência nos ensinamentos equivalentes ao elementar e ao secundário. Por conseguinte, o Estado “[...] tomou a seu cargo, por iniciativa de Pombal, a função educativa, que passava a exercer em colaboração com a Igreja, aventurando-se a um largo plano de oficialização do ensino” (AZEVEDO, 1963, p.). Desarticulando o *Ratio* dos jesuítas, instituiu as aulas régias, chamadas também aulas avulsas, cujo principal retrocesso foi diluir os cursos graduados e sistematizados. Nas cidades e vilas, as escolas e colégios atuaram por aulas isoladas até a Regência, na década de 1840, quando o modelo do Colégio Pedro II, fundado em 1837, passou a ser disseminado nas províncias. O currículo, nesse entretempo, reduziu-se a aulas avulsas de gramática e latim e, nos seminários, filosofia, ética e retórica. A grande transformação curricular foi o banimento de línguas indígenas e a institucionalização pelo Estado da língua portuguesa:

A reforma educacional brasileira implementada por Pombal a título de experimento [que a história mostrou não ter sido bem sucedida] tinha como meta levar a educação para o controle do Estado, secularizá-la e uniformizar o currículo. Em cada aldeia indígena os diretores deveriam ocupar o lugar dos missionários, e duas escolas públicas – uma para meninos e outra para meninas – deveriam ser implantadas (MOURA, 2000, p. 70).

Para financiar o sistema público, desprovido das substanciais verbas jesuíticas, o Estado português instituiu na colônia um imposto chamado “subsídio literário”, em 1772, após 13 anos de inanição, incidentes sobre a produção de carne, sal, aguardente e outros produtos. O subsídio, sem sistema eficiente de arrecadação e envolto em fraudes, jamais foi suficiente para financiar a educação colonial, que se tornou deplorável:

Descontinuidade, improvisação, amadorismo e falta absoluta de senso pedagógico caracterizaram muito da empreitada educacional de Pombal. Surgiram aulas de disciplinas isoladas, sem planos sistemáticos de estudos (aulas régias), dadas por professores, em sua maior parte, desinformados. O latim, o grego e a retórica eram mais ensinados que a língua portuguesa. O ensino superior, que começava a se esboçar no Brasil com os cursos de artes de base jesuítica, não se desenvolveu (MOURA, 2000, p. 70).

O clero, como a classe mais culta, seguiu com prioridade nas regências pedagógicas. Na falta de instituições e de uma hierarquia organizacional das atividades educativas⁵⁹, com ele permanecia a orientação e a realização do ensino: “os professores eram geralmente padres, embora não faltassem leigos em todos os graus de ensino” (MOURA, 2000, p. 66), porém subvencionados e nomeados pelo Estado.

3.2 A educação colonial: a influência do isolacionismo

Todavia, há que se ressaltar que as marcas sociais deixadas pelo ensino jesuítico por muito tempo serão influentes para a concepção de educação brasileira, inclusive nas bases de constituição do ensino de Geografia no século XIX. Tendo a doutrina católica como lastro, o planejamento da educação jesuítica cercou-se de todas as precauções possíveis para afastar influências então consideradas nocivas: determinavam o que aprender, como aprender, quem poderia ensinar. Os professores, que somente poderiam ensinar após os 30 anos de idade, em sua preparação lidavam com os livros e as questões selecionadas pelos jesuítas. Se dados a novidades ou ao espírito livre, deveriam ser afastados da docência (PAIM, 1967). Com base nessas práticas, Ribeiro (2001, p. 26) assinala que o objetivo religioso, o conteúdo literário e a metodologia de imitação

[...] faziam com que não só os religiosos de profissão como os intelectuais de forma geral se afastassem não apenas de outras orientações religiosas

⁵⁹ Haja vista a enorme distância entre os mestres e o Diretor Geral de Estudos, que era o próprio Vice-Rei, sem subordinações intermediárias.

como também do espírito científico nascente [na Europa] e que atinge, durante o século XVII, uma etapa bastante significativa.

A ciência nascia justamente como reação ao método escolástico medieval, que direcionava o conhecimento à metafísica. Romanelli (1985, p. 34), igualmente, demonstra que este espírito combalido em outros espaços da Europa era persistente e cultivado na educação portuguesa e na educação colonial ibérica, pois se tratava, antes de qualquer coisa,

[...] da materialização do próprio espírito da Contra-Reforma, que se caracterizou sobretudo por uma enérgica reação ao espírito crítico, que começava a despontar na Europa, por um apego a formas dogmáticas de pensamento, pela revalorização da Escolástica, como método e como filosofia, pela reafirmação da autoridade, quer da igreja, quer dos antigos [...].

O isolamento intelectual da Colônia brasileira era agravado um pouco mais pelo fato de a metrópole portuguesa, âmbito de formação das elites brasileiras, igualmente estar em separado do conhecimento pleno e das ideias científicas que se desenvolviam em alguns países europeus, pois instituições como a Universidade de Coimbra e o Colégio dos Nobres fizeram leituras e absorções parciais do Iluminismo:

Portugal chega em meados do século XVIII com sua Universidade – a de Coimbra – tão medieval como sempre fora. A filosofia moderna (Descartes), a ciência físico-matemática, os novos métodos de estudo da língua latina eram desconhecidos em Portugal. O ensino jesuítico, solidamente instalado, continuava formando elementos da corte dentro dos moldes do *Ratio Studiorum* (RIBEIRO, 2001, p. 32).

Conforme veremos adiante, o avanço intelectual dos portugueses, no contexto do Renascimento, não ultrapassou um *empirismo mitigado*⁶⁰, capaz de afastar certos ranços da escolástica, mas ultrapassando o fazer da ciência – a pesquisa no sentido amplo – para calcar-se em certo pragmatismo, ou aplicação simplória da ciência.

⁶⁰ Expressão cunhada por Joaquim de Carvalho (1892/1958) para denominar a adoção do empirismo, no âmbito do conhecimento, sem problematização, apenas como forma de difundir uma nova doutrina como crítica ao aristotelismo. Esse movimento foi inspirado pelas obras *Instituições Lógicas* do italiano Antonio Genovesi (1713-1792) e *O verdadeiro método de estudar*, de António Verney (1713-1792) – (PAIM, 1999).

Após os jesuítas⁶¹, cuja estrutura e administração escolar nos territórios portugueses ruíram em 1759, influenciadas pela modernização da cultura lusa atrelada ao processo de recuperação econômica no período pombalino, houve um lento processo de reestruturação do aparelho administrativo da colônia, que passou a “[...] exigir um pessoal com um preparo elementar. As técnicas de leitura e de escrita se fazem necessárias, surgindo, com isto, a instrução primária dada na escola, que antes cabia à família” (RIBEIRO, 2001, p. 31), pelo menos na intenção dos planos, já que na realidade se assistiu a uma desestruturação sem par. A educação foi assumida pelo governo colonial (encargo administrativo do Vice-Rei) e ministrada por leigos e religiosos, sem, contudo, ocorrer mudanças nas bases e fundamentos que sustentavam o ensino anteriormente (ROMANELLI, 1985), ou seja, prevalecem a educação com objetivos religiosos e literários. Além disso, as tentativas de organização estiveram longe de igualar ou superar a estrutura jesuítica. Na contramão, em Portugal, tinha-se uma paulatina penetração das novas ideias no meio intelectual, posterior à reforma política do Marquês de Pombal, direcionado ao pragmatismo acima mencionado. A influência dessas ideias no ensino colonial, portanto, seria de assimilação mais morosa ainda; aliás, pode-se afirmar que praticamente foram nulas. Somente na primeira metade do século XIX, com as transformações do cenário político da Colônia, vestígios semelhantes começariam a aparecer no ensino brasileiro, particularmente propiciando o aparecimento da Geografia como disciplina escolar.

É importante ressaltar que a Geografia não teve uma gênese única: formou-se da reunião de **algumas disciplinas geográficas**. Na formação posterior da Geografia escolar, disciplinas momentaneamente autônomas, e subservientes a diversos propostos, seriam elencadas em um currículo único: a Cosmologia, a Corografia, a Astronomia, a Cartografia⁶², dentre outras.

Um marco para a ascensão da Geografia escolar sem dúvida foi a transferência da corte portuguesa para o Brasil (1808), pois este fato impôs outra visão e interesse para a educação, praticamente reinaugurando-a no Brasil. Todavia, a Geografia escolar por vir já tinha lançados alguns dos seus fundamentos na

⁶¹ Piletti; Piletti (2002) indicam que, com a saída dos jesuítas, deixaram de existir 18 estabelecimentos de ensino secundário e 25 escolas de ler e escrever.

⁶² Curiosamente, até a Astrologia fez parte do ensino e dos manuais de Geografia!

Geografia Clássica, em alguns aspectos da tradição da Antiguidade e da Idade Média, por meio das práticas educacionais dos Jesuítas. O paradigma dos estudos clássicos prevaleceria até meados do século XIX, tempo no qual os parâmetros científicos começaram a se infiltrar de forma renovada e a predominar no cenário da educação brasileira, estabelecendo-a definitivamente anos mais tarde, nas primeiras décadas do século XX.

3.3 Reinado (1808-1821): o surgimento dos primeiros indícios de uma literatura didática de Geografia

Com a chegada da Família Real e da Corte portuguesa ao Brasil, a educação colonial, já desvinculada anteriormente do monopólio jesuítico, foi reorganizada no sentido político-administrativo, pois a nova ordem política precisava de mão de obra especializada para atender aos imperativos de uma classe política e social completamente distinta da então existente. A estrutura social anterior havia sido implodida com o surgimento e o fortalecimento, no tempo da mineração, de uma classe intermediária, técnica e política, alheia à classe dos proprietários rurais, e que seria, ao longo do século XIX, permanentemente ascendente e determinante para as direções políticas da monarquia e, mais adiante, da república (ROMANELLI, 1985), e a essa força agregavam-se as necessidades da Corte instalada na Colônia, quanto à instrução de sua elite dirigente.

As medidas político-administrativas de D. João foram programáticas para refuncionalizar a colônia como centro do Império português. O que se inovou na educação contemplava as necessidades imediatas e práticas, com espaços geográficos marcados – Bahia e, principalmente, Rio de Janeiro. Na educação, prevaleceu a homogeneidade instaurada pelos jesuítas, embora o sentido humanístico da educação tenha sofrido algumas reorientações, de ordem pragmática.

Este contexto, o do reinado, é o nascedouro, contudo, de uma cultura científica brasileira, apesar de não vingar nenhuma universidade e apesar de não se instalar escolas voltadas para a pesquisa científica (OLIVEIRA, 2005, p. 106).

Surgiram faculdades, e a pesquisa foi um processo de instauração mais lenta, posterior.

A educação brasileira, nesses termos, tem seu primeiro esboço sistemático a partir de um ensino primário, em continuidade às escolas de ler e escrever, de um ensino secundário preparatório para o ensino superior, sendo que, por sinal, tem inauguradas as primeiras instituições em solo brasileiro, devido ao mesmo bloqueio continental que trouxe a Corte portuguesa para o Brasil. O ensino superior, até então, estava completamente erradicado dos planos da colonização portuguesa, no sentido de tolher qualquer iniciativa para a independência política ou cultural, apesar de diversas tentativas para sua implementação, seja pelos jesuítas, com iniciativas em Salvador, Olinda, Rio de Janeiro e São Paulo que talvez pudessem ter esboçado o início do ensino superior na colônia, seja a intenção dos inconfidentes mineiros (FÁVERO, 2006).

O ensino científico, pelo menos no tocante ao aspecto técnico, foi introduzido por meio de diversas escolas de ensino superior. Na Bahia, surgia um Curso Médico de Cirurgia, em 1808, aos quais se seguiriam cursos de Agricultura (1812), Comércio (1809), Química (1817) e Desenho Técnico (1818). No Hospital Militar do Rio de Janeiro se instituiu um Curso de Anatomia, Cirurgia e Medicina (1808-1909), seguindo-se a implantação de outros Cursos: Química (1812), Agricultura (1814), Ciências, Artes e Ofícios (1816) – (COLESANTI, 1984; FÁVERO, 2006). Tratava-se de cursos e academias profissionalizantes, distantes do modelo europeu de ensino superior. As atividades médicas, as edificações, as bases da economia (agricultura e comércio) respondem às necessidades iniciais, ao que Neva; Collaço (2006) denominam de “corporações de ofício”. Somente após a independência (1822), por exemplo, surgiram cursos jurídicos e outros – em um momento no qual, mais que de técnica, necessitava-se de pensamentos e ideias para erigir e consolidar a nação, a qual não dispensaria um índice de burocracia para implementar a constituição e organizar a administração pública.

É notável, nesse período, a tutela do Estado no arregimento da educação brasileira, para além da tutela da Igreja e de iniciativas particulares vigentes então. Permaneciam, porém, o lastro da preparação técnica, antes percebido nas escolas de ler e escrever (no sentido de uma instrumentalização rudimentar para produzir aptos à leitura, à escrita e ao cálculo básico), continuando, agora, no ensino

superior. Nessa tutela, contudo, foram muitas as inovações, dentre elas a condizente ao livro.

A questão do livro, de fato, ganhou *status* e referência específicos no período joanino, tanto em termos de produção material quanto de elaboração. Na situação educacional, o livro assumiu uma função no ordenamento em um cenário destituído desde a implementação das aulas régias:

Houve necessidade de formular um novo saber escolar, substituindo o *Ratio Studiorum*, com seu minucioso método e regras pormenorizadas dos jesuítas e das ordens religiosas que os seguiam, por um outro projeto pouco detalhado nos conteúdos e métodos, bem como o problema de transmiti-lo a um corpo docente leigo que passaria a ser remunerado, compondo o quadro do funcionalismo público (BITTENCOURT, 2008, p. 28).

O surgimento da Imprensa Régia, em 1808, casa impressora para veicular os atos administrativos e normativos da Coroa Portuguesa, assim, marcou o início de uma editoração em território brasileiro. Toda publicação, até 1821, ano em que D. João VI retornou com sua corte a Portugal, passava necessariamente pela censura palaciana. Até o surgimento da Imprensa Régia, qualquer trabalho de impressão no território colonial era ilegal, e após essa se estendeu como monopólio até 1822.

Antes da Imprensa Régia, praticamente inexistia um mercado livreiro no Brasil. Em 1792, no Rio de Janeiro, havia somente duas livrarias, com oferta paupérrima de livros, a maioria sobre medicina e religião. Os títulos mais interessantes à população letrada (e proibidos) adentravam as fronteiras da colônia por contrabando promovido por ingleses, franceses e holandeses (HALLEWELL, 2005); esclarecimento ilegal cujos frutos a coroa portuguesa sempre temeu, dentre os quais a Inconfidência, severamente reprimida. Mesmo a Bíblia em vernáculo era um título proibido.

Em 1808, permaneciam duas livrarias estabelecidas na sede da colônia – ano inicial de transformações políticas, econômicas, sociais e culturais inerentes à chegada da corte portuguesa ao Brasil. Como sintoma dessas transformações, no ano seguinte, 1809, o número de livrarias passou para cinco, alcançando 12 em 1816. Para evidenciar um pouco mais a evolução intelectual do Brasil, assinala-se que, em 1890, havia no Rio de Janeiro 45 livrarias, 67 tipografias e 16 litografias, bem como três fundidores de tipos (HALLEWELL, 2005). Estes números revelam

não só o crescimento da atividade econômica e cultural ao longo do século XIX, pois expressam, e foram alimentadas, por diversas atividades: primeiro, o interesse pela política nacional, que continuamente soergueu uma imprensa nacional; segundo, a implantação e o fortalecimento igualmente contínuos de uma estrutura educacional que nunca, em tempos de modernidade, prescindiu de livros ou materiais impressos de leitura.

A censura intelectual anterior ao período joanino estendia-se à proibição completa de atividades gráficas antes de 1808 e, a partir de então, ao monopólio governamental sobre a impressão, com a instauração da Impressão Régia, que perdurou até 1821, quando foi permitida a instalação de gráficas privadas no país. A exceção legal a esse monopólio talvez seja apenas Salvador, onde desde 1811 publicavam-se livros impressos com permissão governamental, com autorização de D. João VI para o tipógrafo Manoel Antônio da Silva Serva (MORAES, 1975).

Outra explicação para não haver implantação de tipografias no Brasil atém-se ao temor de uma concorrência, ou proteção ao mercado metropolitano; esta estratégia mercantilista foi, por exemplo, outra razão apresentada pelo governo para abortar a iniciativa de um gráfico português, Isidoro da Fonseca, que em 1747 instalara no Brasil sua oficina e iniciara trabalhos gráficos (MORAES, 1975). Outro mecanismo seria uma questão jurídica, relativa às licenças governamentais que um texto necessitava para vir a público, uma vez que a mesa censória – eclesiástica e civil – estava sediada em Lisboa.

Para driblar a censura e o monopólio, havia em Londres uma indústria editorial em língua portuguesa, paralela à outra, na França, abastecendo ambas o contrabando de livros para o Brasil. Essa indústria permaneceu após o fim da censura e do monopólio por razão de custos (acesso a máquinas, matéria-prima, mão de obra especializada): era mais barato imprimir na Europa do que no Brasil, passando o mercado editorial inglês e francês a mercado gráfico também, sendo presenças marcantes até a década de 1930. Um expressivo volume de livros didáticos de Geografia foi impresso fora do Brasil, embora editado no país.

De qualquer forma, a Impressão Régia inaugurou as bases editoriais de livros de interesse à Geografia e seu ensino no Brasil. Hallewell (2005, p. 114), sobre essa atividade, diz:

Muitos dos “trabalhos úteis” [...] estavam direta ou indiretamente relacionados com problemas de interesse do governo: economia, política, geografia, agrimensura, medicina, saúde pública, até desenho e astronomia, pois eram matérias do currículo da Academia Militar.

Realmente, dentre os volumes do catálogo editorial da Impressão Régia chamam atenção alguns títulos de maior ou menor importância à Geografia, integrantes da gênese da história e do ensino brasileiro desta. A esse propósito, há dois atos inaugurais, em termos bibliográficos, para a Geografia brasileira e seu ensino: o primeiro livro didático com conteúdos geográficos, os *Elementos de Astronomia. Para uso dos alumnos da Academia Real Militar*, de Araújo Guimarães (1814) e o primeiro livro a sistematizar conhecimentos geográficos sobre o Brasil, *Corografia brazílica ou relação histórico-geográfica do reino do Brazil composta a sua magestade fidelíssima por hum presbitero secular do gram priorado do Crato*, do Padre Manoel Ayres de Casal (1817a; 1817b). Além desses livros, há um outro, com fins propriamente didáticos, que faz menção à Geografia, dentre outros temas: *Leituras para meninos, contendo historias Moraes relativas aos defeitos ordinarios as idades tenras, e hum dialogo sobre Geographia, chronologia, historia de Portugal, e historia natural*, publicado em 1818, de autoria de José Saturnino da Costa Pereira.

Em um prospecto geral, a Impressão Régia teve um significado para além de atender as necessidades gráficas da administração pública. Com as guerras napoleônicas e, por conseguinte, com o bloqueio continental, importar ou editar livros na Europa ficou difícil. É por esse motivo que o catálogo da Impressão Régia incluiu manuais didáticos. Até então, quando presentes no ensino, eram importados, importação que nunca arrefeceu, porém títulos nacionais ou compilações nacionais passaram a ser agregadas, e nesse processo se diferenciam os livros de História e Geografia, sendo que estes, conforme demonstrado no capítulo anterior, foram sobretudo nacionais. Com o fim da instabilidade internacional e com o restabelecimento das importações, a produção de livros didáticos permaneceu e progrediu, ganhando um amplo impulso na última metade do século XIX.

Esse cenário editorial apóia-se em diversos fatores, dentre os quais evidencio o pequeno mercado da educação, sem dinâmica suficiente para impulsionar ativos comerciais; a metodologia de ensino, centrada na cópia e na

memorização de lições, que dispensavam a utilização de livros pelos alunos, no máximo se exigindo essa posse do professor. Um terceiro fator a este propósito é visível na história da educação brasileira, a qual foi estruturada a partir de um centro: o ensino superior e, por extensão, o ensino secundário.

Conforme demonstrado anteriormente, as primeiras determinações governamentais, nas duas primeiras décadas do século XIX, voltaram-se para cursos de formação profissional, permanecendo o ensino secundário na clássica constituição de classes independentes – as “aulas avulsas” –, ao passo que o ensino primário não se distanciou das aulas de ler e escrever. Mesmo após o início do período republicano, a preocupação do governo estava fixada no ensino superior e secundário, haja vista as diversas reformas educacionais vigorantes por todo o período em análise.

Visualizar o raiar do ensino de Geografia no Brasil, no período joanino, significa entrever as necessidades pedagógicas engendradas em alguns cursos do ensino superior, especificamente na Academia Militar.

3.3.1 Academia Real Militar do Rio de Janeiro (1810): a primeira explicitação da Geografia como disciplina

A demanda curricular do ensino superior determina a demanda das formações de base, quando esta tem por alvo o ingresso do aluno naquela. O ensino de Geografia, no Brasil, sobretudo no ensino secundário, dentre vários pressupostos, tem o fato de ser objeto de exame para ingresso, nas faculdades de Direito a partir de 1831 (HAIDAR, 1972; VLACH, 1988). Em 1827, haviam sido fundadas as Faculdades de Direito de São Paulo e Olinda, já em um segundo movimento do estabelecimento do ensino superior brasileiro. O ensino de Geografia foi proponente no surgimento da Geografia como uma ciência institucional no Brasil. Todavia antes de ser uma ciência, isto é, uma área do conhecimento com objeto, corpo teórico-metodológico e espaço institucional independente, o que viria a ocorrer apenas na década de 1930, e antes de ser uma disciplina estável no ensino secundário e, posteriormente, no ensino elementar, foi disciplina autônoma do

ensino superior, ainda no período joanino. Este fato praticamente ainda não foi abordado na bibliografia referencial sobre o ensino de Geografia. Deve ser mencionado, pois tem uma relação muito próxima com o desenvolvimento posterior da disciplina e da literatura didática de Geografia.

Dessa forma, de um saber auxiliar, sobretudo em cursos secundários, como visto no ensino jesuítico, a Geografia integrou o processo de introdução do ensino superior no país, bem como a introdução desse ensino no movimento científico testemunhado nas escolas técnicas do ensino superior iniciantes após a chegada da corte portuguesa ao Brasil.

Os primeiros cursos a receberem os conteúdos geográficos de forma independente foram da Academia Real Militar do Rio de Janeiro⁶³. Esta instituição, fundada em 04 de dezembro de 1810, por carta régia, foi inaugurada em 23 de abril de 1811, num contexto que respondia à criação dessas academias na Europa e na instauração do ensino superior na colônia brasileira (MOACYR, 1936). Foi a primeira escola de engenharia do país, respondendo por diversos nomes, mais tarde: Imperial Academia Militar (1822), Academia Militar da Corte (1832), Escola Militar (1840). Na década de 1850, houve um desmembramento entre a formação dos militares e a formação em engenharia, consolidada, após a Guerra do Paraguai (1864-1870), pelo Decreto 5.529, de 17 de janeiro de 1874, que liberou o exército brasileiro da formação de engenheiros, centralizando institucionalmente a formação de militares (LUCENA, 2005). Dessa forma, a antiga Academia Real Militar, que já não respondia a esse nome, desmembrou-se em instituições outras, como, em 1858, a Escola Central, que originaria a atual politécnica da Universidade Federal do Rio de Janeiro (ESCOLA POLITÉCNICA, 2011), a Escola Militar da Praia Vermelha, a Escola Superior de Guerra (1890)⁶⁴, a Escola Astronômica e de Engenharia Geográfica (1890) e outras denominações e instituições. A Academia Real Militar,

⁶³ A Real Academia não foi a primeira experiência da colônia nesse sentido. Cerca de duas décadas antes, exatamente em 1792, a metrópole portuguesa fundou, no Rio de Janeiro, a *Real Academia da Artilharia, Fortificação e Desenho da cidade do Rio de Janeiro*, para formar soldados da infantaria, cavalaria e artilharia da cidade, bem como formar engenheiros e arquitetos para construir, zelar e defender as fortificações, além de outras construções civis. Porém, a experiência da Real Academia foi muito mais ampla.

⁶⁴ Esta se diferencia da também Escola Superior de Guerra - ESG, fundada em 1949 pelos geopolíticos militares brasileiros.

assim, é a base histórica de algumas instituições que sobrevivem na atualidade, como a citada Politécnica da UFRJ e o Instituto Militar de Engenharia – IME.

As academias militares, assim como as sociedades científicas, foram alguns dos efeitos imediatos e influentes da nova mentalidade intelectual e cultural emergente na Europa após o século XVIII, que fundamentou o surgimento do pensamento e da ciência moderna:

Espaços de formação científica, essas academias militares possibilitaram a formação de um novo tipo de oficial através de currículos e diretrizes pedagógico-científicos que eram verdadeiros "porta-vozes" de um novo modelo científico - que privilegiava a observação e a experimentação -, resultante da fusão da matemática e da física sob uma perspectiva prática. (DUARTE, 2003, p. 241).

Em Portugal, várias academias surgiram na ampla reforma do período pombalino, cuja inovação, no ensino superior português, conta com a criação de faculdades de matemática, ciência de grande impacto nos estudos militares. Inicia, portanto, na cultura luso-brasileira, o arquétipo do cientificismo como forma modernizadora, introduzida pelo Marquês de Pombal, intermediada não raras vezes por militares, processo que no Brasil terá mais de 200 anos de influência notável: “o Positivismo brasileiro tornou-se o desdobramento natural da tradição cientificista iniciada sob Pombal. Mais que isto: transformou-se no fundamento doutrinário do autoritarismo republicano [...]” (PAIM, 2002, p. 1). O Marquês de Pombal foi expoente de um movimento cultural que perpassou as elites portuguesas, no qual se incluía a corrente filosófica do já mencionado *empirismo mitigado*, que tentou a superação, no âmbito do ensino superior, do aristotelismo. Ao passo que, em outros países, filósofos como Hume, Locke, Kant, em torno do conhecimento, promoviam um debate intenso a que Kant, nos seus *Prolegômenos*, se referiu, a si mesmo nesse processo, como o despertar de um “sono dogmático”, em Portugal não se pretendeu ir, e não se foi, tão longe. Mesmo assim, esse movimento opôs-se ao ensino escolástico e ao monopólio educacional dos jesuítas, promovendo uma concepção de filosofia que tivesse alguma identificação com a ciência aplicada no sentido de modernizar o Estado português. Um conjunto de ações despóticas, pois centrado nas necessidades do Estado, não da nação portuguesa. No exemplo maior de um pragmatismo absoluto, o *empirismo mitigado* reduziu a filosofia à ciência e a

ciência às aplicações, em um gesto necessariamente simplório, e foi o esteio principal para a reformulação da Universidade de Coimbra e do Colégio dos Nobres.

Nesse sentido, a Geografia foi uma das disciplinas de rompimento com a prática pedagógica escolástica, compondo o processo de renovação do ensino visto como científico.

Este movimento acompanhou a corte portuguesa ao Brasil, em 1808, e influenciou amplamente os intelectuais brasileiros, e os portugueses migrados que aqui atuaram, fundamentando as escolas de ensino superior que surgiram no reinado. Tais eram as influências do Conde de Linhares, D. Rodrigo de Souza Coutinho (1755-1812), organizador da Academia Real Militar do Rio de Janeiro, e ex-aluno do Colégio de Nobres e da Universidade de Coimbra. Tratava-se da aplicação da “aritmética política” de Pombal, conforme Rodríguez (2010, p. 3):

a) o Estado empresário, com o auxílio da ciência aplicada, garante a riqueza da nação; b) o Estado, com o auxílio da ciência aplicada, garante a ordem política e a moral dos cidadãos; c) o Estado, ainda com o auxílio da ciência aplicada, garante a formação da elite burocrático-técnica de que precisa.

Ainda de acordo com Rodríguez (2010, p. 4-5),

A idéia científicista, em síntese, surgira em Portugal, sob o marquês de Pombal, na segunda metade do século XVIII, como alternativa modernizadora que substituiu a crença na tradição religiosa sobre a qual até então assentava o poder patrimonial do Estado. Em que pese o caráter modernizador da reforma pombalina, em nada modificou o esquema concentrado do poder patrimonial: não surgira, então, da queda do absolutismo teocrático, um regime de democracia representativa, como tinha acontecido na Inglaterra após a Revolução Gloriosa de 1688. Apareceu, assim, como alternativa modernizadora, no seio da cultura lusa, o despotismo ilustrado ou patrimonialismo modernizador, que exerceria forte influxo no desenvolvimento do científicismo no Brasil.

Na instância do ensino superior brasileiro, observou-se um afastamento do saber humanístico, que calçou, tradicionalmente, as formações de base por meio dos jesuítas, continuado à sua maneira nas aulas régias, e, na ânsia das necessidades profissionalizantes, visou à aplicação máxima que as ciências do tempo permitiriam. Convém lembrar que esta análise refere-se ao período joanino. Após a Independência, na aurora do Império, cursos jurídicos e outros humanistas foram instituídos, com forte teor literário, apresentando uma continuidade da tradição

estabelecida pelos jesuítas, e a custo mantida após eles, e que confrontou as rupturas que o ensino superior joanino incorporaria nesse cenário.

O objetivo da Academia Real Militar do Rio de Janeiro era a formação de oficiais militares e oficiais técnicos com uma centralidade bem específica: o território e a nascente infraestrutura brasileira. O espaço geográfico da Colônia, pela primeira vez a partir de uma instituição firmada no espaço brasileiro, detinha a atenção de um novo olhar, o olhar do Estado, diferente das percepções anteriores, essencialmente econômicas. Seu currículo pautava-se nas ciências exatas aplicadas para formar oficiais de artilharia, infantaria e cavalaria, engenheiros (inclusive os denominados “engenheiros geógrafos”) e topógrafos habilitados a administrar a construção civil, conforme enunciava os Estatutos da Academia:

[...] Faço saber a todos os que esta Carta virem, que Tendo consideração ao muito que interessa ao Meu Real Serviço, ao bem público dos Meus Vassallos, e à defesa e segurança dos meus vastos Domínios, que se estabeleça no Brasil, e na minha atual Corte e cidade do Rio de Janeiro, um curso regular das Ciências Exatas, e de Observação, assim como de todas aquelas, que são aplicações das mesmas aos Estudos Militares e Práticos, que formam a Ciência Militar em todos os seus difíceis e interessantes ramos, de maneira, que dos mesmos Cursos de estudos se formem hábeis oficiais de Artilharia, Engenharia, e ainda mesmo Oficiais da Classe de Engenheiros Geógrafos e Topógrafos, que possam também ter o útil emprego de dirigir objetos administrativos de Minas; de Caminhos, Portos, Canais, Pontes, Fontes, e Calçadas: Hei por bem, que na minha atual Corte e Cidade do Rio de Janeiro, se estabeleça uma Academia Real Militar para um Curso completo de Ciências de Observação, quais, a Física, Química, Mineralogia, Metalurgia, e Historia Natural, que compreenderá o Reino Vegetal e Animal, e das Ciências Militares em toda a sua extensão, tanto de Tática como de Fortificação, e Artilharia [...]. Dada no Palácio do Rio de Janeiro, em quatro de Dezembro de mil oitocentos e dez. PRÍNCIPE Com Guarda. Conde de Linhares (BRASIL, 2004, p. 3).

Somente após 1874, a já então Escola Central desligou-se das atividades militares, vinculando-se à Secretaria do Império para formar exclusivamente engenheiros civis. Para graduar engenheiro-geógrafo, nas décadas finais do século XIX, o aluno deveria seguir, primeiramente, o curso geral, cujo currículo era:

1º ano: Álgebra (teoria das equações e teoria e uso dos logaritmos), Geometria Analítica, Geometria no Espaço, Trigonometria Retilínea, Física Experimental, Meteorologia, Desenho Geométrico e Topográfico;

2º ano: Cálculo Diferencial e Cálculo Integral, Mecânica Racional e Aplicação às Máquinas Elementares, Geometria Descritiva, Trabalhos Gráficos a respeito da solução dos principais problemas de Geometria

Descritiva, Química Inorgânica, Noções de Mineralogia, Botânica, Zoologia. (CUNHA, 2007, p. 96-97).

Após o curso geral, o acadêmico deveria optar por uma especialização. A do engenheiro-geógrafo tinha duração de um ano e correspondia ao segundo ano do Curso de Ciências Físicas e Matemáticas: “2º ano: Trigonometria Esférica, Astronomia (observações astronômicas e cálculos de astronomia prática), Construção e desenho de Cartas Geográficas, Topografia, Geodésia, Hidrografia” (CUNHA, 2007, p. 97). Formação que não fugia muito da proposta inicial da Academia.

De fato, o pragmatismo da época conduzia os militares a uma profissionalização das carreiras, com postos oficiais ocupados por homens do povo, não mais exclusivamente pela nobreza. O poderio militar ampliava sua dimensão de utilidade ao Estado. Para isso, o Estatuto que instituiu a Academia Militar prescrevia um curso com duração de sete anos para os oficiais de artilharia e engenharia, com disciplinas dos domínios da Matemática e da Física, desenho, disciplinas de aplicações a obras de engenharia, ciências naturais. No quarto ano, os Estatutos preconizavam Trigonometria Esférica, Física, Astronomia, Geodésia, **Geografia Geral** e Desenho.

O ensino militar no Brasil, em nível superior, está dentre os primeiros a desenvolver-se sob orientação do conhecimento científico, e nele a Geografia encontrou um lugar. Lembrando, porém, que essas referências científicas não eram ainda as que seriam instituídas no Brasil nas primeiras décadas do século XX, no caso da Geografia.

O que se teria ensinado sob a égide de uma **Geografia Geral**? Qual a formação agregada aos engenheiros geógrafos? Os militares propunham um conhecimento mais sistemático do território brasileiro, a ser conhecido e produzido: suas cartas, sua história constitutiva, a organização urbana, os locais estratégicos... o lugar do território brasileiro no contexto do mundo. Tais espaços eram alvo da atividade dos egressos da academia. Desde o século anterior o governo português vinha realizando trabalhos sobre o território brasileiro, o que pode supor que a transferência da Corte, em 1808, não foi um rompante, a despeito da decisão repentina de embarque:

Durante a segunda metade do século XVIII, expandiram-se, ainda, no Brasil, as obras de cartografia e demais levantamentos realizados pelos engenheiros portugueses em missão oficial, que produziram um conjunto de informações detalhadas e ricas acerca das principais características físicas do território, cujo objetivo primordial era garantir o controle sobre as fronteiras e os recursos naturais [...] Durante grande parte do período colonial da história brasileira, a presença de técnicos das mais variadas formações foi [...] uma das estratégias básicas de afirmação do mando metropolitano. Em caso dos engenheiros militares, em especial, essa função ficava ainda mais evidente. Coube exatamente a essa categoria profissional a determinação de limites e o reconhecimento de aspectos topográficos fundamentais do imenso território da América portuguesa. As expedições comandadas pelos engenheiros militares portugueses tinham ainda um exercício essencial – levantar as condições físicas para a construção das fortalezas para a defesa do país (CURY, 2002, p. 253-254).

Atividades tais evidentemente não poderiam ser desconsideradas por qualquer administração pública. Em 1750, Portugal e Espanha haviam assinado o Tratado de Madri, e outro em 1777, o Tratado de Santo Ildefonso. Esses tratados, por si só, abriam um enorme flanco de trabalho no que diz respeito ao território da Colônia. E havia, no início dos Oitocentos, o conflito napoleônico que deixava em vigilância o Estado português.

O modelo acadêmico francês foi influente na formação da Real Academia Militar. Os livros mandados adotar pela Carta Régia que a criou eram majoritariamente franceses. A Geografia contextualizava-se no plano de estudo do espaço, o “sistema do mundo”, compreendido física e matematicamente, com noções precisas de localização e representação, acrescentando-se noções gerais da Geografia descritiva. Dos autores indicados para esse programa tinham-se os matemáticos franceses Adrien-Marie Le Gendre (1752-1833) e Nicolas Louis La Caille (1713-1762) e o físico francês Pierre-Simon de La Place (1749-1827), aos quais se acrescia a obra do religioso e geógrafo francês Abbé Nicolle de La Croix (1704-1760) e do escocês John Pinkerton (1758-1826):

O Lente do quarto ano explicará a trigonometria esférica de le Gendre em toda a sua extensão, e os princípios de ótica, catóptrica e dióptrica: dará noções de toda a qualidade de óculos de refração e de reflexão, e depois passará a **explicar o sistema do mundo**; para o que muito se servirá das obras de la Caille e de la Lande, e da mecânica celeste de la Place; não entrando nas suas sublimes teorias, porque para isso lhe faltaria o tempo: mas mostrando os grandes resultados que ele tão elegantemente expôs, e dali **explicando todos os métodos para as determinações das latitudes e longitudes no mar e na terra**; fazendo todas as observações com a maior regularidade, e mostrando as aplicações convenientes as medidas

geodésicas, que novamente dará em toda a sua extensão. Exporá igualmente **uma noção das cartas geográficas, das diversas projeções e das suas aplicações as cartas geográficas, e as topográficas**, explicando também os princípios das cartas marítimas reduzidas, e do novo método com que foi construída a carta de França; dando também noções gerais sobre a geografia do globo e suas divisões. As obras de la Place, de la Lande, de la Caille e **a introdução de la Croix, a geografia de Pinkerton**, servirão de base ao compendio que deve formar e no qual ha de procurar encher toda a extensão destas vistas (BRASIL, 2004, p. 6, grifos meus).

O Abbé Nicolle de la Croix foi o autor da *Géographie moderne et universelle, précédée d'un Traité de la sphère et d'un précis d'astronomie... avec un abrégé de la géographie ancienne, sacrée et ecclésiastique...*, que em 1800 tinha uma nova edição refundida por Victor Comeiras, em circulação nas escolas nacionais da França como base para cursos de Geografia. Possivelmente, a Carta refere-se ao “Tratado da Esfera”, texto introdutório à obra, divulgado e trabalhado no ensino desde os jesuítas.

A principal obra de Pinkerton, por sua vez – autor que, na Carta, é remetido a um aproveitamento maior – intitula-se *Modern geography: a description of the empires, kingdoms, states, and colonies; with the oceans, seas, and isles; in all parts of the world: including the most recent discoveries, and political alterations, digested on a new plan*, obra publicada em dois tomos em 1802 e 1804, de ampla circulação na Europa, em princípio do século XIX, com traduções para o francês e para o italiano ainda na primeira década daquele século. Possivelmente, uma vez que a Carta não explicita o título da obra indicada, esta seja a tradução francesa, intitulada *Abrégé de la Géographie Moderne. Rédigée sur un Nouveau Plan*, refundida em 1805 por J.-N. Buache, também seu tradutor, tendo uma segunda edição, ampliada, em 1806. Leva-me a crer tenha sido esta tradução adotada, pois, além do influente modelo francês na articulação da Academia, esta obra, praticamente remodelada, foi adotada pelo ensino francês:

Fait sur la traduction française de la Géographie moderne de cet auteur, et augmenté des découvertes puisées dans les Voyages les plus récents; orné de neuf cartes, revues par J. N. Buache, de l'Institut National de France [...]. Revue et corrigée; divisée, quant à l'Allemagne et à l'Italie, d'après le traité de Presbourg de 1805; considérablement augmentée, sur-tout relativement à la France, à plusieurs Etats de l'Europe et à l'Afrique septentrionale; terminée par des Eléments de Géographie ancienne comparée, fort étendus, disposés dans un ordre nouveau et méthodique, et spécialement adaptés à la Géographie moderne de Pinkerton. [...] *Ouvrage adopté par la*

Uma rápida análise da Geografia de Pinkerton se faz necessária, pois foi influente no ensino de Geografia francês, que, por sua vez, foi modelo do ensino de Geografia brasileiro. A obra de Pinkerton foi composta por uma introdução astronômica (escrita pelo reverendo S. Vince), seguida por unidades correspondentes a cada um dos então quatro continentes – Europa, Ásia, América e África, subdividindo-se em capítulos com cada país do continente. Nas observações preliminares, é interessante a concepção geográfica apresentada: se hoje, quando pensamos o mundo e seus territórios, pensamos o espaço geográfico em sua totalidade – e esta é a visão da modernidade geográfica – a discussão proposta por Pinkerton, porém, coloca a questão da divisão do objeto e do saber como uma das preocupações fundamentais da Geografia, possivelmente um debate iniciado a esse tempo: “The word *Geography* is derived from the Greek language, and implies a description of the earth”⁶⁶. O lexema “earth”, aqui, remontando a discussões da Antiguidade, está transitando de “terra” para “planeta Terra”. O sentido de “terra” na derivação do termo grego “Geo” não se referia ao planeta, já que este não era um conceito construído pelos antigos – a totalidade deles é bem relativa em referência à mesma percepção no sentido moderno. Assim, conforme apresenta Pinkerton (1804, p. 1), a Geografia contrastaria com a Hidrografia, “[...] wich signifies a description of the water, that is, of seas, lakes, rives, &c, this including marine charts: but, in general, hydrography is rather regarded as a province of geography”⁶⁷ (PINKERTON, 1804, p. 1). Estes fragmentos apresentam certa dubiedade de circunscrição e objetividade da Geografia na transição dos séculos XVIII e XIX, já vista e nomeada como uma ciência, testemunhando incertezas para as quais a Geografia Moderna

⁶⁵ “Produzido a partir da tradução francesa da Geografia moderna do autor, e aumentado com as descobertas das viagens mais recentes, ornado com nove mapas, revista por J. N. Buache, membro do Instituto Nacional da França [...]. Revisto e corrigido, dividido quanto à Alemanha e à Itália, de acordo com o Tratado de Presburgo, de 1805, aumentado consideravelmente, sobretudo em relação à França e a vários países da Europa e da África do Norte, terminando com os Elementos de Geografia antiga comparada, dispostos em ordem nova e metódica, e especialmente adaptados à Geografia Moderna de Pinkerton. [...] *Obra adotada pela Comissão da Instrução Pública, e destinada para o ensino dos Liceus e das Escolas Secundárias*”. (Tradução da autora).

⁶⁶ A palavra Geografia deriva da língua grega, e significa a descrição da terra. (Tradução da autora).

⁶⁷ “[...] que significa uma descrição da água, isto é, dos mares, lagos, rios etc., este incluindo cartas marítimas, mas, em geral, a hidrografia é bastante considerada como uma província da geografia. (Tradução da autora).

apresentaria um avanço, mas, por outro lado, evidencia a Geografia Clássica em gestos de independência em relação à Geografia Antiga, como demonstra a seguinte assertiva: “both [Geografia e Hidrografia] were anciently considered along with astronomy, as parts of *Cosmography*, wick aspired to delineate the universe”⁶⁸ (PINKERTON, 1804, p. 1). Ainda outro problema de recorte e escala é colocado: “Geography is more justly contrasted with *Chorography*, wick illustrates a country or province; and still more with *Topography*, wick describes a particular place, or small district”⁶⁹ (PINKERTON, 1804, p. 1). No caminho de afirmação de uma Geografia científica, havia uma oscilação entre a compreensão da Cosmografia e da Corografia, e a tentativa de conciliação denominava-se Geografia Geral:

What is called General Geography embraces a wide view of the subject, regarding the earth astronomically as a planet, the grand divisions of land and water, the winds, tides, metereoroly, &c.; and may extend to what is called the mechanical of part geography, in directions for the construction of globes, maps and charts⁷⁰ (PINKERTON, 1804, p. 1).

Dentre as demais subdivisões da Geografia evidenciadas por Pinkerton, tem-se a Geografia Sacra, respaldada nas escrituras, a Geografia Eclesiástica, a compreender a administração da Igreja, a Geografia Física – pelo autor também denominada Geologia. À parte todas essas considerações, Pinkerton (1808, p. 1-2) apresenta a consideração popular dessa ciência, da qual parece ocupar-se em sua obra, com fronteiras diluídas para além do domínio interior da História, a saber:

Geography, populary considered, is occupied in the description of the various regions of this globe, chiefly as being divided among various nations, and improved by human art industry. If a scientific term were indispensable for this popular acceptance, that of Historical Geography might be adopted, not only from its professed subservience to history, but because it is in fact a narrative so nearly approaching the historical, that Herodotus, and many other ancient historians, have diversified theirs works with large portions of

⁶⁸ “Ambas [Geografia e Hidrografia] foram antigamente consideradas, juntamente com a astronomia, como partes da Cosmografia, que aspirava delinear o universo”. (Tradução da autora).

⁶⁹ “A geografia, mais aproximadamente, contrasta com a corografia, que ilustra um país ou província, e ainda mais com a topografia, que descreve um determinado lugar, ou pequeno distrito”. (Tradução da autora).

⁷⁰ “O que é chamada de Geografia Geral abarca uma visão ampla do assunto, sobre a Terra como um planeta no contexto astronômico, as grandes divisões de terra e água, os ventos, as marés, a meteorologia etc., podendo-se estender à construção mecânica da Geografia: construção de globos, mapas e cartas”. (Tradução da autora).

geography, and the celebrated description of Germany by Tacitus, contains most of the materials adopted in modern treatises of geography⁷¹.

A Geografia de Pinkerton inicia com considerações gerais sobre o continente europeu, passando a abordar a Inglaterra em quatro enfoques: uma **abordagem preliminar** sobre os nomes, extensão, população e épocas históricas; **Geografia Política**: religião, geografia eclesiástica, governo, leis, população, colônias, forças armadas, diplomacia; **Geografia Civil**: costumes, língua, literatura, artes, educação, cidades, edifícios, estradas, indústrias e comércio; **Geografia Natural**: clima, solo e agricultura, rios, lagos, montanhas, florestas, botânica, zoologia, mineralogia, águas minerais, curiosidades naturais. Os demais continentes e países são inseridos, com variações, nesse enquadramento descritivo.

O sentido metodológico de Pinkerton, assim, é descrever os espaços da Terra, tendo por princípio sua divisão política, apresentando a onomástica, a estatística, a hierarquia e a História como meios de fazer conhecidas as nações constituídas do mundo de sua época. Às vezes, alguns debates são introduzidos, mas como efeitos colaterais, sem compor o objetivo da sua constituição discursiva, como, por exemplo, quando questiona e se mostra incerto se a população exterior à Inglaterra, aquela congregada nas colônias do império, seria ou não população inglesa, em função da possível não permanência da anexação dos territórios ocupados:

To enumeration of the inhabitants of England, may be added many exterior colonies and settlements, the most important of which are now in Asia; but as the climate of Hindostan is rather adverse to European constitutions, it may be doubted whether our settlements there, though containing a considerable population, can be considered as permanent colonies⁷² (PINKERTON, 1804, p. 41).

⁷¹ “A Geografia, considerada popularmente, ocupa-se da descrição das diversas regiões do globo, principalmente quanto à divisão das várias nações do globo, acrescida da produção humana. Se um termo científico for indispensável para esta aceitação popular, talvez a denominação de Geografia Histórica possa ser adotada, mas não pela sua subserviência professa à história, mas porque é de fato uma narrativa muito aproximada do dizer histórico, já que Heródoto, e muitos outros historiadores antigos, diversificou seus trabalhos com grandes porções de geografia, tal qual a célebre descrição da Alemanha por Tácito, que contém a maioria das matérias aprovadas nos tratados modernos de geografia”. (Tradução da autora).

⁷² “Para quantificação dos habitantes da Inglaterra, podem ser adicionados muitas colônias e assentamentos exteriores, dos quais os mais importantes estão agora na Ásia, mas como o clima no Sul Asiático é bastante adverso para as constituições europeias, é duvidoso que estas colônias, embora contendo uma população considerável, possam ser consideradas como colônias permanentes”. (Tradução da autora).

Basicamente, esta estrutura “continente/nações” e “nações/Geografia Política/Geografia Civil/Geografia Natural” é reproduzida como proposta para a abordagem dos demais continentes e países, embora não com a extensão da abordagem dada à Inglaterra, ou à França, na versão adaptada da tradução francesa.

Os trabalhos de La Croix e Pinkerton enquadram-se na tradição dos grandes tratados (alguns denominados de Geografia Histórica), atlas e dicionários geográficos que surgiram ao longo do século XVIII, momento em que o saber geográfico dos antigos gregos, romanos e outros foram reinterpretados nos fundamentos científicos do Iluminismo, constituindo as contribuições últimas da Geografia Clássica – performance anterior à Geografia Moderna.

Os desdobramentos da Geografia de Pinkerton, da sua inclusão como base para a disciplina da Academia Real Militar, do filtro francês como modelo e influência – quadros gerais da Geografia Clássica – tiveram impactos na organização do ensino de Geografia brasileiro ao longo do século XIX. Dessa fonte, surgirão disciplinas como Astronomia, Cosmografia, Corografia, Geografia Geral, Geografia Universal, as Corografias Históricas, e serão influentes para a Corografia do Brasil, a Geografia do Brasil... É possível que, se não somente Pinkerton, mas outros autores, estejam dentre as leituras que referenciaram a primeira geografia brasileira, a de Ayres de Casal, alguns anos após a fundação da Academia.

Kimble (2005), não sem razão, denominou a Geografia como a “Cinderela das Ciências” pelo papel indefinido que cumpriu tanto entre os antigos quanto na Idade Média. A Geografia – saber que mesmo deslocado nunca foi menosprezado – foi defendido como um dos ramos da física (como queriam os platônicos) e também como um dos ramos da matemática aplicada (como queriam os aristotélicos), sendo que estas vertentes introduziram uma das tradições componentes da Geografia Clássica, a tradição matemática no tratamento do espaço e dos instrumentais cartográficos. Por outro lado, os relatos descritivos de outro grego, Estrabão, na ordem de trabalhos como o de Heródoto, fundaram outra tradição revalorizada a partir dos Quinhentos: a Geografia como descrição dos povos, dos costumes e das formas de viver.

Na Idade Média, a inconsistência de uma unidade para a Geografia também não permitiu que fosse incluída no Quadrivium (saberes matemáticos constituídos pela aritmética, música, geometria e astronomia), nem no Trivium (gramática, dialética e retórica). Um encaminhamento distinto, porém, passou a deslocar os saberes geográficos desse impasse durante a Revolução Científica do século XVII, no processo de redescoberta das ciências antigas e da revalorização destas na proposição das nascentes ciências modernas: as tradições de Ptolomeu e de Estrabão, de certa forma, se encontraram, preanunciando a Geografia que seria institucionalizada, com método e com um objeto mais definido (pelo menos no que diz respeito à sua procura) na Alemanha, no século XIX. Para isso, foram as Grandes Navegações o fator antecedente e decisivo, a partir das quais “[...] um renovado ardor pelas descobertas geográficas se manifesta e, apesar do estado primitivo da arte da navegação, a área da ‘terra cónita’ foi ampliada rapidamente” (KIMBLE, 2005, p. 257). As “geografias históricas” começavam a surgir, ultrapassando a simples produção dos documentos cartográficos. Delimitar os espaços e conhecê-los estava na ordem do dia.

Sem dúvida, é nestas circunstâncias que podemos compreender a obra de La Croix e, principalmente, a de Pinkerton, e outras semelhantes que surgiram, com relativos valores, dentre as quais podemos enquadrar a *Corografia Brasileira*, de Ayres de Casal, no caso brasileiro. A obra de Casal certamente teve amplo impacto por preencher uma lacuna importante no que diz respeito a uma sistematização dos conhecimentos sobre o território brasileiro.

Em uma perspectiva oficial, a obra de La Croix e de Pinkerton é a mais antiga referência geográfica recomendada pelo Estado para o ensino de Geografia. A Geografia estudada na Academia Militar foi aquela introduzida para as elites, dentre as quais alguns se tornaram futuros lentes do ensino secundário e/ou autores dos livros textos de Geografia. Compreender essa Geografia é testemunhar o momento de fecundação do ensino de Geografia brasileiro.

Em um prospecto geral, e embora direcionado ao Ensino Superior, a Carta Régia de 04 de dezembro de 1810 tem outra importância, ainda, para o livro didático brasileiro. Há, neste documento, uma formalização dos livros com o propósito de estudo na Colônia, indicando, naquele momento, uma ponte entre autores de referência científica, formação de currículo e formação de uma literatura didática

propriamente dita. Em contexto amplo, define áreas que deveriam contemplar a formação dos engenheiros para o que a Academia foi criada, mas não lança em extensão o currículo.

Para a educação, a Carta Régia reproduz manifestações discursivas que estavam na ponta da reestruturação da educação colonial desde 1808. Para a Geografia, institui, pela primeira vez, seu ensino. O modo de organização do ensino superior teve reflexos na organização do ensino secundário e, por extensão, do ensino elementar: não em efeito imediato, mas ao longo da trajetória inicial, e posterior, da educação brasileira.

Considerando a Carta, em um plano geral, fiz recortes de fragmentos discursivos desse documento, para uma análise mais detalhada das orientações que circunstanciam a emergência de um ensino independente de Geografia no contexto da educação proposta:

Fragmento 3.3.1/1⁷³ O lente do primeiro ano [...] formará o compêndio ao seu curso e depois explicará a excelente Geometria, Trigonometria Retilínea de Le Gendre, dando também as primeiras noções da Trigonometria Esférica [...].

Fragmento 3.3.1/2

O lente deverá formar o seu compêndio debaixo dos princípios de Álgebra, Cálculo Diferencial e Integral de Le Croix e terá cuidado de ir adicionando todos os métodos e novas descobertas que possam ir fazendo-se.

Fragmento 3.3.1/3

O lente do terceiro ano ensinará os princípios de Mecânica, tanto na Estática como na Dinâmica e os da Hidrodinâmica, tanto na Hidrostática, como na Hidráulica e regulará seu compêndio pelos últimos tratados que maior celebridade merecem, servindo-lhe de base aos princípios rigorosos das duas ciências a obra de Francoeur, unindo-lhe as aplicações teóricas e práticas, que puder tirar das excelentes obras de Prony, Abade Bossut, Fabre e da obra de Gregory [...].

Fragmento 3.3.1/4

Deverá tirar da obra de Bezout, Robins, Memórias de Eulero, tudo o que toca aos problemas dos projéteis, de que deverá dar todos os princípios teóricos, a fim que depois no ano de Artilharia não tenham em tal matéria a ocupar-se, senão das aplicações práticas deduzidas dos princípios teóricos.

⁷³ Quando necessário sequenciar uma ordem de fragmentos para análise, optei por organizar esse conjunto de dizeres pela numeração da seção, seguido de barra e numeração crescente. Os fragmentos não sequenciados não serão numerados.

Fragmento 3.3.1/5

As obras de Laplace, La Landre, La Caille e introdução de La Croix, e a Geografia de Pinkerton, servirão de base ao compêndio que deve formar e no qual há de procurar toda extensão destas vistas [...].

Fragmento 3.3.1/6

O lente de Física formará seu compêndio sobre os elementos de Física do Abade Hauy, que nada deixam a desejar em tal matéria quanto aos nossos conhecimentos atuais; tendo também em vista o Compêndio de Física de Brisson e o que julgue dever aproveitar das obras de outros célebres físicos.

Fragmento 3.3.1/7

Formará o seu compêndio sobre as melhores obras que tem aparecido sobre tão importante matéria, seguindo muito à primeira parte Guy de Vernon e à última, a obra de Cessac, as belas memórias que se acham no Manual Topográfico, que publica o Arquivo Militar de França.

Fragmento 3.3.1/8

O lente formará seu compêndio sobre as melhores e mais modernas obras, servindo-se das de Guy de Vernon, das Memórias do Abade Bossut, Müller etc. (ESTATUTO..., 2004, p. 5, 6 e 7).

Nesses recortes, indentificam-se, primeiramente, um conjunto de sujeitos constitutivos da instituição em fundamento e, em seguida, é possível distinguir um conjunto de lexemas e sequências discursivas cujos significados e sentidos reconstituem concepções e direções propostas à educação formal ao tempo do estabelecimento da Academia Real Militar.

Nos recortes, ficam evidenciadas duas categorias de sujeitos: os lentes e diversos autores (Abade Bossut, Abade Hauy, Bezout, Cessac, Eulero, Fabre, Francoeur, Gregory, Guy de Vernon, La Caille, La Landre, Laplace, Le Croix, Le Gendre, Müller, Pinkerton, Prony, Robins, dentre os mencionados). Os primeiros, os lentes, são exortados a determinadas ações na proposição de um currículo e de suas materialidades a partir das obras dos autores. O lexema *compêndio* comparece com um efeito de sentido duplo: tanto se refere a uma organização dos conteúdos quanto, em modo de apreensão, à construção de materiais para subsidiar o estudo, das quais podemos supor anotações, roteiros de aulas, apostilas e mesmo os livros didáticos propriamente ditos. Ambos os sentidos confluem, deixando essa margem para interpretação em sequências discursivas tais como “*formará o seu compêndio sobre as melhores obras que tem aparecido sobre tão importante matéria*”; “*formará*

seu compêndio sobre as melhores e mais modernas obras"; *"formará seu compêndio sobre os elementos de"*. Na ausência de instituições reguladoras do conteúdo, é atribuído ao sujeito-docente, e, posteriormente, como demonstra a história dessa instituição, aos colegiados gestores da Academia, a função de propor, ou regular, um programa curricular e suas referências condutoras das relações de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, têm-se de um lado dois lexemas opostos e complementares – *obras* e *compêndios*, postos em relação: as primeiras, representam as *ciências*, das quais a seguinte sequência discursiva é bem elucidativa quanto ao seu papel: "servirão de base ao compêndio que deve formar e no qual há de procurar toda extensão destas vistas"; os segundos, os compêndios, serão regulados pela apresentação e formação de *princípios, noções, elementos, matéria*. Esse conjugado objetiva elaborar *matérias* a partir das *ciências*: dos *princípios* destas compor *noções* e *elementos* daquelas. Entra aqui um dos principais mecanismos de composição curricular e da elaboração da literatura didática, o **processo de seleção**, dispositivo recorrente na História do Currículo e da História das Disciplinas Escolares. No documento em análise, há um critério claro, comunicado em dois lexemas - *celebridade* e *célebres*, para a seleção das discursividades e sujeitos a serem eleitos para esta relação, como afirmam as seguintes sequências discursivas: *"regulará seu compêndio pelos últimos tratados que maior celebridade merecem"* e *"tendo também em vista o Compêndio de Física de Brisson e o que julgue dever aproveitar das obras de outros célebres físicos"*. Selecionados os sujeitos-autores, caberá aos sujeitos-professores as ações prescritivas e deveres constitutivos do saber escolar: *"deverá tirar da obra"*, *"ensinará os princípios"*, *"explicará"*, *"formar o seu compêndio"*, *"formará o compêndio"*. O interessante é que a Carta dá abertura para que o sujeito-docente tenha, nesse processo, uma contribuição a mais que a sugerida, quando o aconselha a *"ir adicionando todos os métodos e novas descobertas"*.

A análise discursiva da Carta Régia instituinte da Academia Real Militar exemplifica as circunstâncias envoltas à educação colonial naquele momento: faltavam instituições, mão de obra especializada, materiais de estudo, organização sistêmica tanto institucional quanto curricular. Este é o contexto em que, pela primeira vez, a Geografia é chamada ao processo de instrução no Brasil, como

disciplina independente. Uma participação pequena, mas importante, inaugural. E essa introdução ao ensino geográfico estabelecia uma relação com a Geografia de Pinkerton e de La Croix, por sua vez representativa da Geografia Clássica.

Este é o momento da passagem de um ensino implícito para um ensino explícito da Geografia.

Esta análise claramente demonstra que as prescrições da Carta tinham por centro a atividade docente. Por que essa preocupação?

Repondo uma questão já abordada, podemos afirmar que os jesuítas tinham seus métodos e programas organizados em torno de suas abastadas bibliotecas – para as quais pouco tiveram problemas de financiamento, e com as quais contornavam as dificuldades de custo para o alunado, uma vez que os livros, então, eram artigos muito caros, importados. A educação pombalina, na Colônia, se viu desprovida de obras e, em paralelo, de pessoas qualificadas para o ensino. Consequentemente, os livros declinaram muito enquanto instrumental da metodologia de ensino, na vigência das aulas régias. A ausência de obras didáticas e de professores preparados coadunou a decadência e a desarticulação das relações de ensino e aprendizagem após a saída dos jesuítas e este foi o cenário encontrado pelo Estado português. No século XIX, a Colônia e o Reinado se viram com a necessidade de compêndios, sobretudo compêndios secularizados.

Neste cenário, antes de as obras didáticas servirem ao estudo dos discentes, tiveram outro papel importante: instruir os professores⁷⁴, e instruí-los de acordo com os preceitos do Estado, como bem analisa Bittencourt (2008, p. 29):

Os livros que os professores deveriam utilizar foram pensados pelas autoridades brasileiras [...] pelo custo e raridade das obras propriamente didáticas, [pelo que] impunha-se aos professores o uso de livros de autores consagrados [...]. Os professores faziam ditados, e os alunos copiariam trechos ou ouviriam as preleções em sala de aula. As propostas de produção de livros escolares concentravam-se, primordialmente, na elaboração de textos didáticos para uso exclusivo dos professores, dando-se preferência às traduções.

Pensando em específico o ensino de Geografia, não havia obras didáticas dessa disciplina, em português, nem na Colônia nem além mar. Particularmente, o

⁷⁴ Então inexistiam obras pedagógicas para a formação dos professores, que somente apareceriam concomitantemente ao surgimento das Escolas Normais.

conteúdo geográfico ensinado a partir de La Croix e de Pinkerton assemelhava-se ao que seria instituído no ensino secundário, já no Império. Nos movimentos posteriores, a Geografia descritiva, embora permanecesse no ensino politécnico, seria deslocada para os programas do ensino secundário, e sua interface com o ensino superior se limitaria aos exames de admissão.

3.4 Uma avaliação da posição da Geografia como atividade de ensino entre 1549 e 1821: prenúncios da formação de uma disciplina geográfica no Brasil

Tendo em vista as abordagens deste capítulo, cabe-me introduzir uma questão importante para esta pesquisa e para a compreensão da literatura didática de Geografia no Brasil: o que é a disciplina Geografia escolar? Na tentativa de discutir essa questão, finalizo esse capítulo fazendo uma avaliação do período antecedente à independência política do Brasil no que concerne à gênese da Geografia escolar.

O século XIX, principalmente a partir da criação do Colégio Pedro II, torna possível uma visão completa do que seria a disciplina escolar de Geografia enquanto um currículo independente, constituído e instituído na escola, nascido a par com a História, e a partir do qual teria oscilações, avanços e retrocessos, mas pronto para desenvolver sua trajetória própria. Mais precisamente, quando a Geografia escolar reuniu núcleos de conhecimentos que antes, frequentemente, e mesmo depois, cumprindo os objetivos da educação proposta, tiveram e teriam, existência autônoma. Destes núcleos constituintes, posso enumerar a Cartografia, a Cosmografia, a Corografia, a Geografia Física, a Geografia Humana ou Política. Sobretudo, caracterizaria a Geografia escolar como disciplina, a circunscrição de duas escalas geográficas: o mundo, por um lado, e os recortes regionais no espaço total, por outro.

A proposta desta pesquisa é historicizar e analisar o livro didático de Geografia, mas esta história não se desvincula da história da disciplina escolar de Geografia, pois aquela tem laços indissociáveis com esta. Desse modo, o que

encontramos como contribuição ao debate que a questão acima suscita no período correspondente ao ensino jesuítico, pombalino e joanino?

De início, posso afirmar que o ensino jesuítico, além de fazer presença com conteúdos geográficos como saberes auxiliares à condução do seu método precípua, o *prelectio*, introduziu conteúdos que seriam geográficos na educação elementar por meio do estudo da Cosmologia, disciplina integrante das aulas de Filosofia. O que se seguiu posteriormente não foi necessariamente continuação dessas noções, pois o período pombalino significou um rompimento e um retrocesso em todo o currículo jesuíta.

Contemporaneamente, a Cosmologia é uma disciplina da Física Teórica, embora alguns de seus princípios elementares marquem presença até a atualidade no ensino de Geografia. Funciona, ainda, como um preâmbulo ao ensino da Cartografia. O termo vem do grego (κοσμολογία, κόσμος: cosmos/ordem/mundo e λογία: discurso/estudo); em sentido amplo, significa o estudo da origem, estrutura e evolução do Universo. Cosmologia é uma terminologia atual. Para o campo que os jesuítas utilizavam essa denominação, ao longo do século XIX e primeira metade do século XX, associada à Geografia e à Matemática, utilizou-se o termo Cosmografia:

No século XIX com a autonomia acadêmica da Geografia, a Cosmografia, que nunca teve características de Ciência independente, tombou e cedeu espaço ao desenvolvimento da Cosmologia Moderna e da Cartografia, caindo parcialmente em esquecimento universitário e escolar atualmente (SOBREIRA, 2005, p. 18).

Na tradição curricular dos jesuítas, o ensino da Cosmografia associava-se mais particularmente à Matemática, embora não deixasse de ser uma introdução ao estudo da Terra: “o Ensino da Astronomia escolar era vinculado à Astrologia e à Matemática [...], porém no Brasil, os jesuítas ensinavam a Cosmografia, [...] abalizada no ‘Tratado da Esfera’ de Sacrobosco” (SOBREIRA, 2005, p. 41). Numa perspectiva histórica, para que se compreendam suas implicações com o ensino de Geografia e, portanto, com a formação da disciplina escolar e, em sequência, o lugar ocupado na literatura didática dessa disciplina, tem-se que sua trajetória chegou a ser independente como disciplina, mas se extinguiu na década de 1930, não sem antes manter vínculos com a Cartografia, a Astronomia, a Náutica e a Geografia. Na síntese de Sobreira (2005, p. 25-26), temos o seguinte:

[...] Na Antigüidade até a Idade Média predominaram os modelos de concepções da estrutura do Universo, a forma e a posição cósmica da Terra, inclusive com as primeiras estimativas das dimensões da Terra. [...] No final da Idade Média até a Modernidade, o destaque foi quanto à aplicação das técnicas astronômicas na Náutica por cosmógrafos, que atuavam também como cartógrafos, técnicos de instrumentos astronômicos e pilotos. Este foi o auge da Cosmografia em uso nas navegações. [...] Na Idade Moderna teve início o Ensino de Cosmografia em escolas jesuíticas, porém no final do Renascimento a Cosmografia mundial foi perdendo importância na Náutica. [...] O século XVIII foi o período das melhores e mais precisas medidas das dimensões e o estabelecimento da forma da Terra, até aquele momento. [...] No século XIX ocorreu a influência da Filosofia Positivista de Auguste Comte, quanto à introdução do Ensino de Astronomia nos manuais didáticos europeus e brasileiros e a publicação por Humboldt da obra “Cosmos”, que foi um marco para a estruturação da Geografia Física e também para o Ensino da Cosmografia que, em consequência, marcou sua permanência nas escolas brasileiras (Imperial Colégio Pedro II no Rio de Janeiro) como disciplina independente. [...] A primeira metade do século XX se caracterizou pela extinção da disciplina de Cosmografia no Brasil e a sobrevivência dela em conteúdos diluídos nas disciplinas de Geografia, Ciências e Física, até os dias atuais. [...] Pós-guerra: a Era Astronáutica e da Ecologia Cósmica e Planetária, que aproximou a Cosmografia da Geografia escolar: “Cosmografia Geográfica”.

O termo “Cartografia”, na verdade, foi criado apenas no século XIX, pelo português Visconde de Santarém, que “[...] é recordado internacionalmente entre os estudiosos dos mapas antigos como um dos fundadores dessa área do saber, e, também, como o autor do termo ‘Cartografia’” (GARCIA; FEIJÃO, 2006, p. 8), empregado pela primeira vez numa carta de 1839, escrita em Paris para o historiador brasileiro Francisco Adolpho Varnhagem. Na segunda metade dos Oitocentos, o termo teria o uso ampliado, denominando uma prática do saber geográfico. Pinkerton (1804), por exemplo, à falta de uma denominação específica, chamava as representações dos globos, mapas e cartas de “part mechanical of geography”. De fato, estes conteúdos eram estudados na Astronomia e, principalmente, na Cosmografia. Mais além, o ensino jesuítico não foi.

Por outro lado, na Europa, no período de vigência do ensino jesuítico e pombalino na Colônia, a Geografia passava por um desenvolvimento expressivo, inclusive com as primeiras organizações do ensino desse saber, apenas parcialmente absorvido pelos jesuítas. A posição dos jesuítas corresponde à tradição geográfica do grego Cláudio Ptolomeu, autor da obra *Geographike Syntaxis*, que, em tradução, os árabes nomearam *Almagesto*, forma pela qual influenciou o pensamento sobre o mundo na Idade Média. O conhecimento geográfico, entre os gregos, surgiu como um estudo descritivo da terra, com produção de mapas para localização de

territórios. Nesse ponto, a Cosmografia convergia saberes matemáticos e astronômicos, instaurando-se uma linhagem geográfica conhecida como Geografia matemática (KIMBLE, 2005). Orientação e posição espacial eram a preocupação dominante na Cosmografia, como em toda a Geografia matemática, e que se firmou como um dos modelos que compuseram o ensino de Geografia no século XIX, expresso, sobretudo, no ensino dos conteúdos cartográficos. O ponto de encontro das tradições geográficas da Antiguidade na formulação da Geografia Clássica apresentará condições epistemológicas para uma concepção de Geografia modelar para aquela esboçada na Colônia por ocasião das institucionalizações empreendidas por D. João VI, isto é, na institucionalização da Academia Militar.

Certamente o estabelecimento da Academia Real Militar, mais que representar o primeiro passo em direção ao ensino de Geografia no Brasil, esteve no processo decisório para início de traduções e produções de obras didáticas. Quatro anos após sua fundação, apareciam, em específico no campo geográfico, os *Elementos de Astronomia*, de Araújo Guimarães⁷⁵ (1814), autor de compêndios para outras disciplinas da Academia Militar, da qual foi professor. José Saturnino da Costa Pereira⁷⁶, também membro da equipe de lentes da Academia, dentre outros tantos, seria autor de um dos primeiros compêndios de Geografia, na década de 1830.

⁷⁵ **Manoel Ferreira de Araújo Guimarães** - Além de militar (chegou a brigadeiro do Real Corpo de Engenheiros), foi professor da Academia Real Militar, onde atuava no 4º ano. Filho de Manoel Ferreira de Araújo (negociante) e Maria do Coração de Jesus, nasceu na Bahia em 05 de março de 1777, e faleceu em 24 de outubro de 1838. Iniciou seus estudos aos sete anos, no Brasil, continuando-os em Lisboa. Teve sólida formação em línguas (latim, grego, francês, inglês, italiano). Dentre as suas produções bibliográficas constam traduções do francês e produção de obras técnicas e didáticas nas áreas de matemática, astronomia e engenharia militar. Foi editor da Revista *O Patriota*. **Bibliografia:** *Elementos de Geometria*. Traduzido de A. M. Legendre, 1809; *Tratado de trigonometria por A. M. Legendre*, 1809; *Variação dos triângulos esféricos para uso da Academia Real Militar*, 1812; *Elementos de astronomia para uso dos alumnos da Academia Real Militar*, 1815; *Manual do engenheiro ou elementos de geometria prática de fortificação de campanha*, 1815; *Elementos de geodésia para uso dos discípulos da Academia Real Militar*, 1815; *Elementos de geometria de Lacroix*, 1824 (OLIVEIRA, 2005, p. 317-318).

⁷⁶ **José Saturnino da Costa Pereira** - Nasceu na Colônia do Sacramento em 1771 e faleceu no Rio de Janeiro em 09 de janeiro de 1852. cursou Ciências Matemáticas na Universidade de Coimbra entre 1802 e 1806 e atuou como engenheiro, militar e político brasileiro (presidiu a província de Mato Grosso e foi senador do Império entre 1828 e 1852), além de ter sido professor da Academia Real Militar. **Bibliografia:** Dicionário Topográfico do Império do Brasil, 1834; Recreação Moral e Científica - 1834-1839; Elementos de Lógica, 1834; Compêndio de Geografia Elementar, 1836; Elementos de Geodésia, 1840; Lições Elementares de Óptica, 1841; Aplicação da Álgebra à Geometria ou Geometria Analítica, 1842; Elementos de Cálculo Diferencial e de Cálculo Integral, 1842; Elementos de Mecânica, 1842; Elementos de Astronomia e Geodésia, 1845; Plano para Divisão das Comarcas, Cidades, Vilas, Povoações e Paróquias da Província de Mato Grosso, 1827-1828 (MORAIS, 1940; MAGALHÃES, 2006).

A chegada da família real foi propícia também para a educação das crianças, sendo do período da Impressão Régia o surgimento dos primeiros livros impressos para o público infantil, embora de modo ainda muito precário, e com periodicidade esporádica: traduções de contos e poemas, ainda muito tocantes à moral cristã, começavam a formar um acervo utilizado no ensino da leitura e da escrita, atividades que contariam, ainda, alguns anos mais tarde, com textos da Constituição do Império, do Código Criminal, dos Evangelhos... Dessa forma, em nível do ensino de primeiras letras, temos, dentre os primeiros livros didáticos, as *Leituras para meninos, contendo historias moraes relativas aos defeitos ordinarios as idades tenras, e hum dialogo sobre Geographia, chronologia, historia de Portugal, e historia natural*, publicado em 1818, de autoria de José Saturnino da Costa Pereira, obra que teve outras três edições em 1821, 1822 e 1824. Este livro, dos primeiros editados no Brasil para o ensino das primeiras letras, é exemplar, pois demonstra a linha de elaboração que os livros de leitura assumiriam ao longo do século XIX: incluiriam leituras geográficas, históricas e literatura com forte teor ideológico. Esta obra de Pereira marca um diferencial no catálogo da Impressão Régia, já que quase nunca fazia novas edições das obras publicadas.

Em um contexto externo ao cenário da educação, mas muito relacionado ao futuro do ensino de Geografia, e com certeza favorecido pelas condições históricas do momento, surgiu a *Corografia brasileira* do Padre Manoel Ayres de Casal⁷⁷ (1817a; 1817b). A trajetória exposta acima, no tocante ao movimento geográfico introduzido pela criação da Academia Real Militar e de outras instituições reestruturadoras do território colonial na área de abrangência da Corte e de sua área de influência, nos traz um contexto esclarecedor da importância e da recepção da *Corografia brasileira*.

⁷⁷ **Manoel Ayres de Casal** – Há poucas informações biográficas sobre o autor, também conhecido como Padre Ayres de Casal. É controverso, por exemplo, o local e o ano de nascimento: teria sido português, nascido em Pedrógão, em 1754; ou teria nascido em Cachoeira, cidade baiana, em 1757. Faleceu em Portugal, em 1821. Além de sacerdote, é considerado historiador e frequentemente reconhecido como “pai da Geografia brasileira” (Saint-Hilare). Escreveu uma obra sistêmica sobre a Geografia do Brasil, a primeira, além de ter sido a primeira obra a imprimir em toda extensão a Carta de Pero Vaz de Caminha, embora censurando partes que considerava imoral. Após os estudos preparatórios, cursou Teologia e Filosofia, exercendo, no Brasil, a função de Capelão da Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro, a partir de 1796. Em 1815 vivia no Crato (Ceará), no cargo de presbítero secular. Fez parte da comitiva de retorno da Família Real a Portugal, em 1821. Não se conhece outra obra de Ayres de Casal além da *Corografia Brasileira* (BLAKE, 1900).

Vlach (1988, p. 133), considerando o ensino de Geografia estabelecido a partir dos programas educacionais instituídos na e após a década de 1830, questiona: “que geografia estava presente nas escolas secundárias, nas escolas primárias superiores ou complementares, nas escolas normais, em sua grande maioria privadas?” Dois modelos de Geografia lhe ocorrem: a Geografia da *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*, fonte instituída após o processo de autonomia política brasileiro e outra que a antecede, a *Corografia Brasílica*.

A *Corografia*, de fato, foi uma obra lida, citada e incorporada com relativa exaustão por décadas seguidas. A influência de Ayres de Casal chegaria ao século XX. Ele é citado explicitamente pelo menos três vezes em *Os Sertões*, por exemplo, obra de Euclides da Cunha (2003, p. 137), publicada originalmente em 1902, quando o autor aborda a função histórica do Rio São Francisco, quando fala sobre os primeiros povoadores da Bahia e sobre a relação destes com os tupiniquins (2003, p. 125, 126) – o que é notório, posto que Euclides indicou poucas referências em seu texto. Não que fosse a *Corografia* a mais completa ou correta obra de Geografia, mas justamente pelo seu maior mérito: ocupar, a seu modo, a ausência de um saber abrangente e sistematizado para tanto e diverso território como o do Brasil. Mesmo Ayres de Casal sabia das limitações e deslizes de sua obra, tanto que, no período antecedente à sua morte, preparava uma segunda edição reformulada, como narra Moraes (1858, p. 111-112):

O padre Manoel Ayres do [sic] Casal, depois de imprimir e publicar em 1817 no Rio de Janeiro a sua *Corographia Brasílica*, continuou a trabalhar nesta obra para dar della uma segunda edição ampliada e corrigida com as suas observações e outras que lhe forão suggeridas por José Bonifácio de Andrada, que então era secretario perpetuo da academia de sciencias de Lisboa, e por outras pessoas igualmente idôneas que lerão e estudarão a sua obra.

Regressou para Portugal levando comsigo a sua segunda edição já completa que pretendia ali publicar. Antes disso falleceu em casa de Fr. Joaquim Damaso. Encontrou um sobrinho deste com loja de gracador na rua do Oiro, e outros parentes em Sacavem, dos quaes soube que os papeis de Fr. Joaquim e do padre Ayres tinham sido vendidos a peso nas tendas de Lisboa. O sobrinho da rua do Oiro deu ao conselheiro Drummond alguns manuscriptos que por acaso restavão marcado com um M e a coroa real sobreposta, que tinham pertencido a seu tio; e disse que alguns Brasileiros já o tinham procurado para saberem da segunda edição da *Corographia* do padre Ayres, não sabendo elle o caminho que ella tinha levado.

Fazemos votos para que tão precioso manuscripto não tenha cahido nas mãos assassinas de algum taberneiro, e que possa apparecer á luz da imprensa ainda que seja sob diverso nome de seu verdadeiro autor.

Evidentemente, esses originais nunca reapareceram. Em geral, Ayres de Casal tem sido avaliado com perspectivas anacrônicas. Caio Prado Jr. (1961, p. 182) reconhece com muitas restrições o mérito da *Corografia*: “excluamos o desataviado da linguagem, a puerilidade do estilo, da apresentação e de certas afirmações, e podemos comparar a *Corografia Basílica* a qualquer uma das obras clássicas de geografia do seu tempo”. Prado Jr. (1955) ajuíza o autor e obra por dois ângulos: primeiro, pela imprecisão científica e desvirtuamento das contribuições científicas da época; segundo, pelo método “estanque”, o que teria originado uma obra mais literária que científica: “[...] não são apenas rudimentos de ciência que faltam ao nosso autor. Não se percebe nele vocação ou instinto científico algum, isto é, qualidade de observação, análise, comparação e síntese, que fazem a base do pensamento nas ciências” (PRADO Jr., 1955, p. 53). Este parecer não é correto, se recontextualizado. A *Corografia* é sim uma obra de síntese, de sistematização: reúne em um sistema conhecimentos dispersos, por mais questionáveis que sejam as fontes de sua pesquisa, e, por si, apresenta pela primeira vez uma visão geográfica sobre o território brasileiro nunca antes empreendida nesta escala. Metodologicamente, inspira-se nos modelos dos tratados geográficos do seu tempo para fazer recortes e delimitações espaciais e para fazer conhecidos esses espaços a partir de determinadas categorias de conteúdos. É possível que Casal tenha lido Pinkerton, La Croix e outros geógrafos, como mencionei anteriormente, sobretudo por serem autores postos pela proposta educacional da Coroa portuguesa para o ensino na Academia Militar, sendo próximos os laços de Casal com a Corte. Sua obra muito se assemelha a tratados histórico-geográficos de seu tempo, ou em circulação na Colônia do início do XIX, como a *Geografia* de Pinkerton.

O Renascimento e o Iluminismo foram os movimentos característicos nos séculos XVI e XVII que propiciaram uma reinterpretação dos saberes e artes antigos, procurando um desenvolvimento que foi responsável pelo surgimento da ciência moderna. De acordo com Foucault (2005a, p. 16-17),

[...] por volta do século XVI e do século XVII (na Inglaterra sobretudo), apareceu uma vontade de saber que, antecipando-se a seus conteúdos atuais, desenhava planos de objetos possíveis, observáveis, mensuráveis, classificáveis; uma vontade de saber que impunha ao sujeito cognoscente (e de certa forma antes de qualquer experiência) certa posição, certo olhar

e certa função (ver, em vez de ler, verificar, em vez de comentar); uma vontade de saber que prescrevia (e de um modo mais geral do que qualquer instrumento determinado) o nível técnico do qual deveriam investir-se os conhecimentos para serem verificáveis e úteis.

Esta brilhante interpretação, ao mesmo tempo em que sintetiza o espírito científico do Iluminismo, a vontade de saber e sua diferenciação, funcional sobretudo para os campos dos conhecimentos exatos e biológicos, indica como a Geografia encontrou dificuldades para sua definição, para estabelecer seu método, quando tudo o que podia ser posto como seu objeto nada mais era do que o volume de civilização habitante do planeta. A descrição como método, na transição da Geografia Antiga-Clássica, para uma Geografia Moderna, terminou por enveredar esse saber em direção a um inventário do mundo e de suas regiões. A posteridade avaliaria essa tradição como exaustiva, seu ensino de maçante, ambos quase inúteis.

Mas para a Geografia, o caminho não foi de flores... As Geografias possíveis foram a de La Croix, de Pinkerton, de Casal, bases das primeiras publicações didáticas de Geografia, até o século XIX demonstrar outros caminhos, outras abordagens, que chegaram ao ensino, porém bem mais tarde.

* * *

No próximo capítulo, passo a abordar a constituição e a institucionalização da disciplina Geografia e a emergência de uma bibliografia didática desta disciplina durante o Império, entre 1822 e a Proclamação da República.

CAPÍTULO 4

DELINEAMENTOS CONSTITUTIVOS DA GEOGRAFIA ESCOLAR NO IMPÉRIO (1822-1889): o estabelecimento de uma disciplina e de uma bibliografia didática

Editar obras jurídicas ou escolares não é mui difícil; a necessidade é grande, a procura certa.

Machado de Assis, A Semana, 08/10/1893, no dia seguinte ao falecimento do editor Garnier.

O regime imperial do Brasil, após o processo de independência política, outorgado em 1822, trouxe ao território brasileiro a condição da nacionalidade. Isso significaria muito, para todas as instâncias da vida brasileira. Significou também para a educação, e para o ensino de Geografia. O período joanino fora fértil no estabelecimento de instituições e no esboço de um aparelho de Estado, se se considerar o curto período de sua duração, e ainda que atento às necessidades do Estado português. Basicamente, essa atuação local foi levada a termos, e literalmente, quanto a ser local: a beneficiária direta dessas transformações foi uma cidade, o Rio de Janeiro, e o restante do território se beneficiou apenas do que, atendendo à Corte, sobrepujava ou se permitia.

A primeira reorientação imposta por essa nacionalidade, portanto, foi a questão da integração territorial, no sentido de construir uma administração pública, desenvolver uma cultura, amadurecer um povo – na perspectiva da unicidade, ou do que se poderia denominar “interesses nacionais”. A educação, evidentemente, foi objetivo e meio dessa proposta, participe da grande questão histórica do Império no período inicial: a centralização e a descentralização dos atos políticos entre a Corte e as províncias. Nos primeiros anos de um Estado genuinamente brasileiro, após o processo de autonomia política de 1822, o Brasil teve outorgada sua primeira Constituição (1824), a qual, especificamente para o ensino, previa um “sistema nacional de educação” que alcançasse o território brasileiro e flexionasse uma organização de níveis e graus, garantindo-se, ademais, a gratuidade do ensino

primário. Esse projeto teve execução muito rudimentar, tolhido por investimentos precários e pela vontade das elites de manter a concentração geográfica e demográfica do acesso ao ensino, medida que os privilegiava e contribuía para a manutenção das posições sociais e econômicas que detinham. De qualquer forma, o notável nesse movimento legislador foi a organização e a orientação do ensino público e privado passarem a ser do Estado brasileiro, fato que certamente gerou numerosos e conflituosos embates com a Igreja Católica, e, internamente, entre conservadores e liberais, que, por todo o Império e décadas iniciais da República, trariam transformações significativas ao ensino brasileiro.

O Artigo 179 da Constituição do Império instruiu o acesso gratuito à educação, reforçado por lei em 1827, quanto ao ensino primário, que foi instituído na maioria das localidades habitadas do Brasil, mas de forma completamente precária: escolas sem materiais impressos, com professores despreparados e mal remunerados, com infraestrutura aquém do necessário. De fato, até a década de 1930, com raras exceções, a atuação do Império e da República restringia-se ao ensino secundário e superior. Apesar de avanços isolados na educação do Brasil, apenas ao findar do século XIX a educação, em conjunto sistêmico, passou por melhorias:

A revolução da educação brasileira começou mais ou menos no último ano do Império, quando os políticos finalmente tomaram consciência do atraso da nação e a crescente prosperidade do comércio cafeeiro proporcionou os recursos necessários, pelo menos no centro e no sul do país (HALLEWELL, 2005, p. 281).

Não se trata apenas de um desenvolvimento horizontal – quantitativo e econômico – mas de uma verticalização da educação, com melhorias nos métodos de ensino, o que permitiu a ascensão do livro didático ao nível do consumo de massa. Mas até lá, o processo educacional – enquanto elementos e dinâmicas – desenvolve-se de forma muito lenta: a constituição histórica da bibliografia didática coloca claras evidências desse fazer, o que se nota no índice das edições, pois apenas na segunda metade do século XIX surgiram obras geográficas com reedições, produzindo os primeiros *best-sellers*, se assim se pode dizer, da bibliografia didática de Geografia, como indica as obras de Thomaz Pompeu de Souza Brasil, Eudoro Brasileiro Berlink e, sobretudo, Joaquim Maria de Lacerda.

Observando a Tabela 01, é possível ter uma visão, em um período quase coeso com a delimitação dessa tese, e ao longo do desenvolvimento demográfico, do comportamento da educação brasileira desde o penúltimo ano do período joanino até meados do século XX, embora os dados censitários sejam bastante deficitários e não sejam confiáveis devido à manipulação de resultados em alguns períodos políticos.

TABELA 01 – População e educação no Brasil – 1820-1950.

Ano	População	Alfabetizados	Matrícula	
			Primário	Secundário
1820	4.000.000	20.000	-	-
1863	-	-	-	8.600
1869	9.650.000		125.017	11.529
1872	10.010.000	1.560.000	139.325	9.389
1875	10.690.000	-	172.802	-
1878	-	-	175.714	-
1883	-	-	-	10.427
1888	13.670.000	-	258.302	-
1889			266.084	24.889
1890	14.330.000	2.120.559	-	-
1900	17.320.000	4.448.681	-	-
1907	20.860.000	-	638.378	20.000
1920	30.640.000	7.793.357	1.250.729	50.000
1925	-	-	1.700.000	-
1930	33.570.000	-	2.084.000	83.000
1935	37.150.000	-	2.413.5947	93.829
1940	41.110.000	-	3.302.830	170.057
1945	46.220.000	-	3.496.664	256.467
1950	51.980.000	-	5.175.887	406.920

Fonte: Almeida (1989); Hallewell (2005, p. 249, 375); Ribeiro (2001, p. 81).

Org. e Adapt.: Jeane Medeiros Silva, 2008.

De acordo com estes dados, o comportamento educacional, nas linhas dos *alfabetizados* e das matrículas nos ensinos *primário* e *secundário*, é extremamente desarticulado da linha de progressão do crescimento demográfico: houve um crescimento interno nas matrículas, mas sempre distantes do total da população. Os

números do ensino primário e secundário são ascendentes; não há nenhuma involução no processo, com exceção do contorno de 1869 para 1872, quanto ao secundário. Contudo, apenas para exemplificar, tomando os dados de 1869, em relação ao total demográfico, tem-se apenas 1,2% da população frequentando o ensino primário e 0,11% o secundário; no último desses anos, 1950, seriam 9,9% de matriculados no ensino primário e 0,78 % no ensino secundário. De acordo com o Censo de 1950, em termos absolutos, 88,7% da população com mais de cinco anos de idade era analfabeta.

Todavia, se a distância entre população e educação é alta, no interior da educação as disparidades são igualmente marcantes. As matrículas entre o ensino primário e o ensino secundário são desproporcionais com a mesma amplitude. Não está indicado, na tabela, o ensino superior, mas este seria ainda muito mais desigual se comparado ao ensino secundário, e muito mais ainda se comparado ao ensino primário. Os dados demonstram claramente o comportamento numérico da educação no Brasil, mas, sobretudo, estes são indícios dos problemas políticos e sociais que nunca tiraram, nesse período, a educação da estagnação. O coeficiente de acesso à educação formal sempre esteve aquém do desenvolvimento demográfico, revelando-se um serviço precário e elitizado, com índices muito altos de analfabetismo e índices muito baixos de indivíduos com qualificação técnica.

Este é o cenário no qual o ensino de Geografia vai amadurecer seu processo constitutivo, ascender como uma das disciplinas regulares do ensino básico e constituir uma bibliografia de estudo.

4.1 A educação brasileira e o ensino de Geografia no período Imperial

Nas décadas iniciais do Império, houve alguma expansão das escolas primárias nas províncias, centradas no ensino de leitura, escrita, cálculo. Houve a fundação de Liceus e Colégios nas províncias. No entanto, as escolas de primeiras letras continuaram em número reduzido em relação à demanda, enfrentando dificuldades como a falta de professores preparados ou motivados a seguir carreira – em face disso, surgem as primeiras escolas normais em Niterói (1835), Bahia

(1836), Ceará (1845) e São Paulo (1846), e outras nos anos e décadas seguintes. O ensino secundário, por sua vez, teve como marco amplamente reconhecido pelos historiadores da educação a criação do Colégio Pedro II, na capital, em 1837, orientado para a formação de bacharéis em Letras, grau que dispensava seus estudantes de exames de admissão no ensino superior. Representa, pela primeira vez, uma formação de fato, em nível do secundário, pois até então este ensino não dispunha de nenhuma titulação aos seus frequentes, apenas exercendo a intermediação preparatória em direção ao ensino superior, preparação instituída pelos jesuítas e continuada pelas aulas avulsas. O Colégio Pedro II, assim, foi concebido para ser padrão e modelo nacional para o ensino secundário do restante do país, concretizando um plano antecedido como tentativa de congregação dos cursos avulsos nas atividades dos primeiros liceus fundados nas províncias, e anteriores ao Colégio: o Liceu do Rio Grande do Norte (1834), o da Bahia e o da Paraíba (ambos em 1836). Coube ao Colégio Pedro II a adoção e a manutenção de métodos e conteúdos, e isso será extremamente influente no processo de produção de manuais didáticos de Geografia. No período, o ensino superior diferenciou-se da época de D. João VI pela criação, no Rio de Janeiro, de um curso jurídico (1825), além da inauguração de algumas instituições científicas: a Academia de Belas Artes (1831) e o Observatório Astronômico (1827), entre outras que surgirão.

O Colégio Pedro II e os cursos jurídicos influenciaram diretamente na consolidação da Geografia como disciplina.

A maior parte das publicações didáticas relacionadas na bibliografia desta pesquisa se direciona ao ensino secundário. O ensino de Geografia, introduzido como **disciplina** no ensino superior, ganhou forças no ensino secundário e, posteriormente ampliou-se para o ensino primário – onde participou de um processo significativo de nacionalização.

Como se deu esse processo? De antemão, é importante sublinhar que todos esses movimentos foram articulados e regidos por um agente precípua: o Estado brasileiro.

4.1.1 Da Assembleia Constituinte de 1823 ao Ato Adicional de 1834: o entreposto da consolidação da Geografia como disciplina

O Estado brasileiro, de fato, do século XIX em diante, foi o grande agente articulador da educação, seja pela sua presença, em nível de força legisladora, seja pelas lacunas deixadas por sua ausência, que criavam respostas como as iniciativas e o fomento do setor privado, sobretudo o confessional. Como visto anteriormente, a ordenação do ensino brasileiro, com raízes no tempo de D. João VI, começou com o ensino superior. O ensino de Geografia já existia formalmente desde o período joanino, e implicitamente desde os jesuítas. Com surgimento no interior do ensino superior, significava que, na formação de base, concentrava-se nos estudos posteriores ao letramento, isto é, nos estudos secundários preparatórios ao ingresso no ensino superior, concentrado, portanto, nas aulas avulsas e nas transformações pelas quais este sistema passaria.

Esse primeiro currículo exposto em lei, contudo, não isenta o ensino de elementos de Geografia no ensino primário, pois desde a Colônia havia recomendações, de acordo com Issler (1972, p. 38), para o ensino de conteúdos com enquadramento na História e na Geografia.

Portanto, não sendo o ensino de Geografia introduzido ainda por toda extensão do ensino elementar, tem o **segundo passo** – sendo o **primeiro** o lugar aferido no espaço disciplinar disposto na formação militar de nível superior – nas cadeiras públicas e nas lições particulares de cunho preparatório ao ingresso no ensino superior. Desde os anos 1810 havia aulas avulsas de Geografia, se não no ensino público, pelo menos na iniciativa privada, para o que corrobora o surgimento de livros didáticos no início da década de 1820, sendo que o preparatório para as carreiras militares é com certeza da década de 1810. Isso porque, nos primeiros anos, a Geografia foi objeto de exame para a carreira militar, mas não o era para os cursos de Medicina e Direito, o que somente aconteceria após o segundo lustre do século XIX. Dentre alguns exemplos, tem-se na província do Maranhão, em São Luís, a criação da cadeira de Geografia, em 11 de novembro de 1831; na província de Paraíba do Norte em 07 de junho de 1831, na capital então denominada Paraíba (Felipeia); na província do Piauí, em 23 de julho de 1833, na cidade de Oeiras; na

província de Pernambuco, em Olinda, foi criada em 07 de setembro de 1930 (ALMEIDA, 1989).

Terceiro passo nesse processo de consolidação da Geografia como disciplina, tem-se, em 1837, a fundação do Colégio Pedro II, a Geografia estabeleceu-se definitivamente como uma das disciplinas do currículo escolar brasileiro, pois desde então não seria prescindido do ensino secundário – presença que, ademais, aferiu sua inserção na educação primária, pois o ingresso no ensino secundário também se dava por exames, que incluíam conteúdos geográficos.

Portanto, os exames de admissão variavam, e, de início, a Geografia nem sempre foi exigência. Pode-se supor que, nesse momento, havia um movimento espiralado quanto à definição das bases culturais sobre as quais assentar a formação superior: o comum eram as habilidades de escrita e leitura, o que assegura a presença da Retórica, o domínio de línguas, traço indispensável à interação entre a cultura universal, necessariamente o Latim, seguido do Francês e, ocasionalmente, do Inglês, conhecimentos matemáticos, conhecimentos filosóficos e, numa zona fronteira, insinuam-se a História e a Geografia. O conhecimento histórico e geográfico, distanciado da realidade clássica e antiga, foram necessidades construídas na medida em que amadureciam as perspectivas nacionais, à medida que a formação superior impunha funções sociais que transpunham os limites de uma educação escolástica. Como visto anteriormente, a Geografia, na Real Academia Militar, marca uma presença ao mesmo tempo técnica – no sentido da orientação e representação espacial – e cultural, no sentido de apresentar o mundo e sua descrição aos cursistas: passados os tumultuados anos 1820, é a partir do amadurecimento do Brasil como país, ou melhor, da exposição de necessidades da nação, das tentativas de organizar e ordenar o território que o saber histórico e geográfico passa a vivenciar a experiência da educação.

Criada por lei de 11 de agosto de 1827, os cursos jurídicos de São Paulo e Olinda exigiam que os ingressantes fossem aprovados em Francês, Latim, Retórica, Filosofia Racional e Moral, e Geometria. Todavia, mais tarde, com a aprovação dos Estatutos dos Cursos de Ciências Jurídicas e Sociais do Império em 07 de novembro de 1831, a habilitação necessária, a ser demonstrada nos exames, foi ampliada: Latim, Francês, Inglês, Retórica, Filosofia Racional e Moral, Aritmética e Geometria,

História e Geografia (HAIDAR, 1972), período concordante com a institucionalização de cadeiras públicas para o ensino avulso de Geografia.

A partir dessa normativa, foram criados colégios de artes preparatórias dos cursos jurídicos. Em 1854, a Geografia passaria a ser exame também para os cursos de Medicina, por meio do decreto n. 1.387, de 28 de abril daquele ano, mas então a Geografia já era uma das disciplinas regulares do ensino secundário, papel consolidado na institucionalização do Colégio Pedro II. Como ressalta Haidar (1972), ao longo do século XIX, o ensino secundário foi simples preparatório para o ingresso no ensino superior, e a partir da década de 1830, a presença de exames de Geografia na admissão a esse ensino foi o marco de consolidação dessa disciplina. Tem-se, assim, nos anos de 1830, dois marcos regulatórios e consolidadores da Geografia como disciplina do ensino de base: os exames preparatórios e a criação do Colégio Pedro II (1837).

As primeiras propostas para uma educação nacional, após a regulamentação do Império, foram discutidas na Assembleia Constituinte de 1823, mas seus projetos não integraram a constituição de 1824 porque esta foi dissolvida antes que fossem levados a termo. Dentre as discussões, havia a proposição de estabelecer um sistema de instrução pública e gratuita, o que apareceu no texto final da Carta, uma vez que a gratuidade da educação foi aferida na Constituição de 1824, quando, no Artigo 179, o Estado promulgou a seguinte garantia: “A inviolabilidade dos Direitos Cívicos, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte”, descrevendo, dentre os previstos, no inciso XXXII que “A Instrução primaria é gratuita a todos os Cidadãos” (BRASIL, 1824, p. 19; 21). Essa gratuidade, nunca efetivada plenamente, ou com aferição satisfatória, em razão da estrutura extremamente deficitária da instrução pública imperial, praticamente desapareceu na Constituição da República, em 1891 (CHIZZOTTI, 2001).

O principal problema da primeira constituição brasileira foi a excessiva centralização das decisões político-administrativas, que desencadearia dois outros atos legislativos com relevância e maior praticidade para a educação nacional: a Lei de 15 de outubro de 1827 e o Ato Adicional à Constituição do Império de 1834,

ambos com indicativos claros de descentralização do poder da Corte, mas sempre com supervisão desta.

Por conseguinte, em 1827, a Lei de 15 de outubro se tornou a primeira legislação de fato sobre a instrução pública no Império, cujo texto orientava a organização do ensino elementar, a ser criado nas cidades, vilas e locais mais populosos das províncias. Para isso, atribuía aos presidentes das províncias a marcação do número e localidades das escolas, atribuindo-lhes, ainda, a extinção de escolas menos funcionais por número de acesso, reordenando os professores disponíveis – o que ainda centralizava as decisões, pois os presidentes não poderiam “criar” efetivamente os estabelecimentos (Art. 2º); fixou os salários dos professores (Art. 3º); recomendou o ensino mútuo⁷⁸ (Art. 4º); disponibilizou os recursos da Fazenda Pública para aparelhar as instituições e capacitar os professores em curto prazo (Art. 5º); instituiu exames públicos para admissão de docentes e as condições para assumir uma cadeira (Art. 7º e 8º); previu as condições para a educação feminina, bem como seu currículo, e para a atuação de professoras (Art. 11º e 12º); estabeleceu os castigos previstos pelo método Lancaster (Art. 15º); e, sobretudo, pela primeira vez em legislação, estabeleceu um quadro curricular para o ensino primário, em seu Art. 6º:

Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria pratica, a grammatica de lingua nacional, e os principios de moral cristã e da doutrina da religião catolica e apostolica romana, proporcionados á compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Imperio e a Historia do Brasil (BRASIL, 1827, p. 71).

Percebe-se, nessas disposições legais, que o ensino primário apresentava parcialmente um ato político de coesão para a sociedade nacional que emergia com o novo regime administrativo e estado territorial: impõe a gramática nacional da língua portuguesa e faz preferidas a legislação e a história nacional como subsídio à leitura. O ensino de Geografia não é explícito nessa proposta, mas seus vínculos são indiretos, conforme lembra Vlach (1988, 2005), de forma que, por algum tempo,

⁷⁸ O ensino mútuo também conhecido por “método mútuo” ou “método monitorial” e consistia em um professor apenas ensinar a um número grande de alunos por meio do auxílio de monitores, os quais eram escolhidos entre os alunos mais avançados em termos da aprendizagem. A instrução dos monitores era à parte, mantendo a capacitação para lidar com a decúria, ou grupo de 10 alunos em monitoramento (NEVES, 2007).

a educação geográfica, no âmbito do ensino primário, manteve as condições e as características das escolas de ler e escrever atuantes desde os jesuítas e perpetuadas nos períodos seguintes: presente, mas não incidente e nem explicitada.

A implementação dessa instrução ocorreu, contudo, nas condições possíveis às províncias, e dependente da vontade política dos gestores públicos e de acordo com os interesses das classes dirigentes, predominando sempre a ausência de estruturas apropriadas e de mão de obra qualificada (RIBEIRO, 2001; HALLEWELL, 2005), o que fez prevalecer as condições remontantes às aulas de letramento quando passaram para a égide do Estado, em 1772, sem que nada de significativo melhorasse ou ampliasse a educação primária.

É evidente que o Estado reagia às críticas e à insatisfação geradas pela qualidade ruim que os rudimentos da educação nacional apresentavam. Percebe-se que o governo tinha ciência da necessidade de a instrução ter uma propagação rápida e ordenada, e o sucesso do método Lancaster entre os ingleses pareceu inspirar essa decisão (CHIZZOTTI, 2001). Este método tinha amplo reconhecimento entre os militares (NEVES, 2007), pela disciplina que impunha, e por centrar na memorização e na repetição como meio eficaz de aprender, além de dispersar a real demanda de professores, de organização e limpeza do espaço escolar – atividades cobertas por monitores selecionados dentre os próprios alunos. O ensino mútuo tinha uma experiência precedente, pois havia sido normalizado pelo decreto de 1º de março de 1823, que criava, na Corte, uma escola de primeiras letras orientada por esse método. A disciplina era tida em primazia por um estado em formação, necessitado de espírito militar e de composições administrativas. Porém, já na década seguinte, os relatórios do governo indicariam a permanência do quadro caótico da instrução pública e a ineficácia do método intuitivo, bem como a péssima qualidade do ensino ofertado (SUCUPIRA, 2001), sendo, portanto, abandonado.

Após a Lei de 15 de outubro, o próximo passo significativo para a educação brasileira e, por extensão para o ensino de Geografia, foi o Ato Adicional de 1834, aprovado pela Lei n. 16, de 12 de agosto deste ano. O Ato foi a única emenda apresentada à Constituição de 1824; suscitou um amplo debate sobre a centralização e a descentralização entre o poder geral e a autonomia das províncias, sendo relevante por ter criado as Assembleias Legislativas Provinciais, as quais, no

campo da educação pública, dentre outros atos administrativos, poderia gerir e legislar

Sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que para o futuro forem criados por lei geral (Ato Adicional de 1834, Artigo 10, § 2, Apud BONAVIDES; ANDRADE, 1991, p. 595).

O Ato terminou por ser um marco para a educação nacional, sobretudo por eximir o poder central de responsabilidades sobre o ensino público, que não fosse o da Corte, sufocando os projetos em discussão sobre a instrução elementar colocados desde a Assembleia Constituinte de 1824, pois, descentralizada a responsabilidade sobre sua organização e sustentação, viu-se um quadro de desorganização e desagregação estabelecido no cenário geral do ensino (AZEVEDO, 1963). Com isso, houve um fortalecimento do ensino secundário e primário na iniciativa privada, com a educação das elites concentrando-se nas escolas confessionais. O poder central encarregou-se da educação do município do Rio de Janeiro, considerado neutro, e, responsabilizando-se pelo ensino superior existente, e não criando as províncias outros, passou a ter influência direta na organização do ensino secundário, no que tange aos objetivos e à organização curricular:

Destinando-se precipuamente ao preparo de candidatos para as escolas superiores do Império, o ensino secundário em todo o país, com um ou outro acrescentamento, com uma ou outra lacuna, reproduzia em seu currículo o conjunto de disciplinas fixadas pelo Centro para os exames de ingresso nas Academias (HAIDAR, 1972, p. 19).

Até o Ato Adicional, o ensino secundário ainda estruturava-se na forma de aulas avulsas, tradição instituída pelos jesuítas e mantida no período pombalino com a denominação de “aulas régias”. No ensino público, existiam de modo bastante reduzido, concentradas nos seminários e no Colégio da Serra do Caraça, além de alguns estabelecimentos provinciais: “[...] um punhado de aulas de latim, retórica, filosofia, geometria, francês e comércio. Somadas tôdas as aulas públicas providas então existentes na Côrte e nas províncias, mal se ultrapassava uma centena” (HAIDAR, 1972, p. 20). O Atheneu Norte-Riograndense, por exemplo, fundado em

03 de fevereiro de 1834, pelo então presidente da Província, Quaresma Torreão, autor de um compêndio de Geografia, surgiu para reunir, em uma mesma instituição, as disciplinas das Humanidades, que antes sediavam-se em estabelecimentos diferentes: Filosofia, Retórica, Geometria, Francês e Latim. A partir do Ato Adicional, houve a tentativa de estruturar o ensino secundário nas províncias, tentando sua equiparação ao Colégio Pedro II, alguns anos mais tarde.

O Ato Adicional promulgou, portanto, às províncias, o poder de legislar sobre a instrução pública primária e secundária, agindo diretamente sobre os estabelecimentos, porém com supervisão do poder geral, algo que praticamente inexistiu: a preocupação do poder imperial nunca excedeu os limites da comarca da Corte, embora o centro não deixasse de ser referência e modelo. Essa dúvida descentralização foi vital para o desenvolvimento de estabelecimentos de ensino secundário na extensão do país e para iniciar o processo de organização do ensino secundário. Esse processo culminou na transformação do Seminário de São Joaquim no Colégio Pedro II, em 02 de dezembro de 1937, em decreto consignado pelo Ministro da Justiça Interino Bernardo Pereira de Vasconcellos – fato que interessa diretamente à gênese da Geografia como disciplina institucionalizada no ensino secundário.

4.1.2 Currículo e ensino de Geografia no Império: o papel do Colégio Pedro II

O surgimento do Colégio Pedro II seguiu o modelo dos liceus franceses e apresentou uma reforma educacional importante (restrita a ele, de início): introduziu os estudos simultâneos e seriados, o que oscilou as aulas avulsas como perspectiva de organização curricular – processo que iniciaria o enfraquecimento dessa organização do ensino dos preparatórios, cuja presença passou a ser oscilante até sua extinção definitiva, nos anos 1870 –, passando a aprovação a ser por série e não por disciplina, e introduziu o currículo obrigatório como curso regular de seis a oito anos, assim colocado no Art. 3º do Decreto de 02 de dezembro de 1937, que instituiu o colégio: “Neste collegio serão ensinadas as linguas latina, grega, franceza e ingleza; rhetorica e os princípios elementares de geographia, historia, philosophia,

zoologia, mineralogia, botanica, chimica, physica, arithmetica, algebra, geometria e astronomia” (BRASIL, 1837).

A extensão do currículo do Colégio Pedro II cobria a necessidade de preparatórios para qualquer curso acadêmico do país, e um pouco além, visto objetivar por si uma formação completa, que habilitaria o egresso com o bacharelado em Letras, e a posse desse título permitiria a admissão em qualquer curso superior sem a necessidade de exames. Contudo, o Colégio já nascia com um desafio a enfrentar: concorrer com os estabelecimentos particulares, que ofereciam preparatórios em um tempo muito inferior aos oito anos do curso do Pedro II.

O ano de 1837 teve mudanças políticas importantes que favoreceram as transformações no cenário da instrução pública da Corte, dentre as quais a renúncia do regente⁷⁹ Diogo Antonio Feijó (1784-1843), passando a constituir um novo ministério Pedro de Araújo Lima (1793-1870), o que trouxe uma renovação ao cenário político, concretizando antigas discussões quanto à educação (DÓRIA, 1937). A imprensa, os relatórios provinciais, os discursos nas câmaras legislativas já de algum tempo colocavam em pauta a necessidade de melhorar a instrução pública, solicitando a reunião e a fiscalização das aulas avulsas em uma única instituição (HAIDAR, 1972), como indica o relatório despachado para a Assembleia Legislativa, em 1835, pelo presidente da província do Rio de Janeiro: Joaquim José Rodrigues Torres:

[...] fora meu parecer que, quando mesmo se julgasse dever continuar inteiramente gratuito o ensino dessas matérias [da instrução avulsa], conviera reunir em collegios, e em tres ou quatro diferentes pontos da Província todas as Cadeiras já creadas, e que se houverem de crear. Assim tornava-se mais fácil a disciplina destes estabelecimentos, e a despeza com que o Estado deve carregar, achar-se-há mais modica e proficua (BRASIL, 1850, p. 3-4).

A posição do Colégio Pedro II, no cenário geral da instrução secundária do Império, foi legitimar e, de certa forma, padronizar, os saberes escolares:

O Colégio Pedro II foi criado para ser uma instituição escolar paradigmática, não só no que diz respeito à sua organização e funcionamento, mas também em relação aos saberes que por ele deveriam ser veiculados. O fato de que os conteúdos a serem ministrados, assim como os compêndios

⁷⁹ Após o retorno de D. Pedro I a Portugal, ficou em seu lugar D. Pedro II, ainda infante, pelo que o país era governado por regências.

adotados pelos professores, só poderem vigorar a partir da aprovação legal dos legisladores de então, deixa explícita a tentativa de exercer um controle sobre a cultura a ser legitimada (ROCHA, 1996, p. 61).

Isto está enunciado nas palavras do ministro Bernardo Pereira de Vasconcellos no discurso proferido por ocasião da abertura das aulas do Colégio, em março de 1838, quando afirma ser “[...] intento do Regente Interino criando este Collegio, [...] oferecer hum exemplar ou norma aos que já se acham instituídos nesta Capital por alguns particulares; convencido como está de que a educação collegial he preferível à educação privada⁸⁰” (VASCONCELLOS, 1937, p. 274).

Essa posição era partícipe dos entrelaços do projeto político de legitimar a Monarquia e civilizar a nação com padrões inspirados no modelo europeu, liderado pela elite política, representante dos ideais econômicos e intelectuais pactuados e representados pela classe do Estado. Era incipiente, então, o sentimento de pertença a uma pátria brasileira no âmbito geral do território nacional, ainda permeado da influência portuguesa, povoado por migrantes e descendentes diretos de migrantes. A nacionalidade brasileira foi um modelado principiado nas décadas iniciais do Império, amadurecido e consolidado ao longo do século XIX (VLACH, 1988; ANDRADE, 1999), e era uma forma de contrapor as ameaças internas e externas que rondavam o jovem território independente, dentre as quais as rebeliões e conflitos armados em diversas províncias, o receio de perder sua base de sustentação econômica – a mão de obra escrava – por pressão da Inglaterra, o receio de uma recolonização portuguesa. Nesse projeto de nacionalidade, no tocante à educação, teve-se a criação dos cursos jurídicos de São Paulo e Olinda (1827), a fundação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e do Arquivo Nacional (1838), dos primeiros liceus provinciais e escolas normais, e a própria criação do Colégio Pedro II estão como consolidação desse projeto civilizador. O Colégio, particularmente, emergia como instituição de formação daqueles que conduziram os rumos do país quanto à organização nacional, emergente para uma “mocidade” que aí aprenderia “[...] a independência da virtude, a firmeza de caráter, a energia, e o valor da sciencia, a pureza da moral e o respeito da Religião [e o que isso] tem de dar á Pratria, á nação, á Liberdade, ao Throno e ao Altar, servidores fiéis, honra e glória do nome Brasileiro” como anunciado pelo ministro Vasconcellos

⁸⁰ Subtende-se, aí, uma crítica ao modelo de oferta avulsa de disciplinas.

(1937, p. 275) no discurso supracitado, sendo ele um dos nomes políticos atuantes por uma unidade nacional (SOUZA, 1937), e sendo essa considerada uma tarefa de “dedicação patriótica”, conforme palavras do ministro.

De fato, Moises (2007, p. 126), após analisar diversos documentos da época da institucionalização do Colégio Pedro II, incluindo a repercussão da nascente imprensa fluminense, conclui que

a formação organizada e defendida pelos principais mentores da iniciativa governamental de 1837 não estava, de fato, preocupada em oferecer uma instrução que atendesse à grande maioria da população, constituída majoritariamente de analfabetos, mas buscava, por meio da educação, uma maneira de consolidar a unidade nacional, ameaçada constantemente naquele momento. O Colégio Pedro II, ao ter como prioridade a restauração das disciplinas clássicas, pretendeu assegurar uma formação aos alunos que poderiam chegar a posições de destaque no país, relacionadas, em especial, à direção política, de modo que pudessem contribuir para a construção e consolidação da nacionalidade brasileira.

Sendo a supervisão do Estado uma forma de controle, este significa a implementação de objetivos do estado, a configuração dos sujeitos de acordo com uma proposta oficial – que não era outra a não ser a formação de nacionais, como explicita Vasconcellos (1937, p. 274 – grifos meus):

Só assim [com a implementação do Colégio e seu regulamento] deixarão receios infundados de tomar a natureza de dificuldades reaes; só assim se evitará o escândalo de estylos arbitrários e porventura oppositos às providências e às intenções do Governo; e a mocidade de par com as doutrinas, que hão de formar o seu coração e aperfeiçoar a sua inteligência, **aprenderá a respeitar as leis e as instituições, e conhecerá as vantagens da subordinação e da obediência.**

A ação do Estado, nesse momento, no campo educacional, queria elevar o país para ombrear as nações civilizadas, agindo, portanto, nos cursos superiores, e notadamente no que interferisse no âmbito deles, como é o caso dos preparatórios e do ensino secundário. O fio condutor dessas ações era, no mínimo, a criação de modelos. Se o Ato Institucional de 1834 deixara para as províncias a organização da instrução pública, por outro atrelou os exames do ensino superior – instância educacional aos cuidados diretos do Estado – ao Colégio Pedro II, por conseguinte influenciando no ensino privado e no pequeno número de instituições de instrução

secundária surgentes nas províncias, em particular em Pernambuco, Bahia, Paraíba e Rio Grande do Norte (HAIDAR, 1972).

O currículo do Colégio Pedro II posteriormente foi incorporado pelo disposto nos exames de admissão ao ensino superior, como deixa claro a Portaria de 4 de maio de 1856 (apud HAIDAR, 1972, p. 82), cujo teor era a regulação do ensino preparatório, e que afirmava o seguinte, em dois de seus artigos:

Art. 7º Os compêndios e livros usados nas aulas de preparatórios serão os mesmos que tiverem sido ou forem adotados pelo govêrno para a instrução secundária. Os professôres guiar-se-ão em suas explicações pelo sistema do programa dos estudos das aulas secundárias da Côrte, e segundo as instruções que para êsse fim receberem o diretor.

Art. 8º Para a execução do artigo antecedente o inspetor geral da instrução primária e secundária do Município da Côrte enviará aos diretores das Faculdades não só a relação dos compêndios e livros aprovados para uso das aulas de ensino secundário, e 30 exemplares do referido programa, como também lhes comunicará imediatamente qualquer alteração que haja neste objeto.

Por si só, essa medida já impunha o modelo curricular do colégio como orientação para os demais estabelecimentos de ensino do país. Para Vechia; Lorenz (1998, p. VII),

[...] os programas de ensino do Colégio exerceram influência, ainda que de forma indireta, sobre as escolas secundárias existentes nos meados do século XIX e as que surgiram em número crescente até o final do império e inclusive nos primeiros anos da República. Com a chegada da corte portuguesa ao Brasil, foram criados cursos de nível superior nas áreas de Medicina e Engenharia e, posteriormente, na de Direito. A partir de 1838, o Colégio Pedro II passou a desempenhar o importante papel de preparar os alunos para entrar nessas instituições. [...] O currículo era um mecanismo utilizado na tentativa de conciliar os interesses do ensino superior e os objetivos próprios do ensino secundário. Os demais colégios eram incentivados a adequar os seus currículos e programas aos do Colégio de Pedro II, principalmente a partir de 1854, quando os exames preparatórios passaram a ser realizados em conformidade com os programas daquela instituição. A lógica exigia, portanto, a adoção da emulação desses programas pelos colégios provinciais e particulares.

Essa trajetória iniciou-se em 1838, totalizando, até o fim do Império, 10 atos legais de regulação da estrutura pedagógica, da grade curricular e dos saberes a serem ministrados no Pedro II⁸¹. Essa legislação determinou a organização do

⁸¹ No período republicano, até meados do século XX, o Colégio contaria ainda com mais oito programas (VECHIA; LORENZ, 1998).

ensino secundário e delimitou os espaços que a Geografia assumiu na grade das disciplinas escolares.

O primeiro destes atos foi o Regulamento n. 8, de 31 de janeiro de 1838, que consolidou os estudos clássicos como plano de ensino e aprendizagem, mas abrindo espaço para línguas modernas e disciplinas científicas, estudos, então, considerados modernos. Organizado em oito séries, distribuídas em seis anos, e executadas por disciplinas simultâneas, a Geografia foi inserida na 8ª e 7ª séries com cinco lições semanais e na 6ª série com uma lição semanal. Este regulamento dispunha 239 artigos, estabelecendo orientações para os diversos aspectos relacionados ao funcionamento da instituição, como sintetiza Joaquim Manoel de Macedo (1991, p. 202):

[...] marcando as funções do reitor, vice-diretor, professores e todos os empregados, estabelecendo o plano de estudos, dividindo o ensino em oito aulas ou anos letivos, em que se devia ensinar gramática portuguesa, latim, grego, francês, inglês, geografia, história, retórica e poética, e filosofia. Matemáticas, compreendendo aritmética, álgebra, geometria, trigonometria e mecânica. Astronomia, História natural, compreendendo zoologia, botânica e mineralogia. Ciências físicas, compreendendo física e química. Desenho e música vocal. Especificando o enxoval dos alunos, as condições para o bacharelado, o regime econômico e tudo, enfim, quanto era de mister que fôsse regulado.

O ministro Vasconcellos, na elaboração dos estatutos do Colégio Pedro II, consultou a organização dos estudos secundários na Prússia, Holanda e França, procurando adaptar ao caso nacional o que parecia mais conveniente; os mais influentes foram os estatutos franceses, às vezes literalmente copiados (DORIA, 1937). Em pronunciamento na Câmara dos Deputados, no ano da transformação do Seminário São Joaquim no Colégio, o ministro Vasconcelos intencionou a orientação de elevar os estudos de Humanidades e das línguas clássicas no Brasil (ANAIS DA CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1837, p. 117), agrupando séries para, em primeiro lugar, os estudos clássicos de Gramática, Retórica, Poética, Filosofia, Latim e Grego. As inovações curriculares contaram com o ensino da Gramática Nacional, duas línguas vivas, o Francês e o Inglês, História e Geografia, além de Matemática, Ciências Naturais, Música e Desenho.

O Inglês e o Francês inseriam-se pelo reconhecimento de que eram necessárias para uma comunicação além das fronteiras, sendo ainda formas para

aquisição de conhecimentos sobre cultura, ciências e artes, em um momento em que o latim declinava como linguagem universal do saber formal. Da mesma forma, a matemática e as ciências impunham-se paulatinamente como plataforma para o desenvolvimento ou desempenho científico e tecnológico. Sem dúvida, tratava-se de um currículo influenciado pelas ideias liberais que percorriam todos os cantos da Europa esclarecida.

Em fins da década de 1830, o ensino de Geografia, por sua vez, já era um parâmetro em qualquer discussão curricular para o ensino elementar. A presença da Geografia na grade curricular do Pedro II notadamente é uma das influências do modelo francês de ensino secundário, no qual há tempos figurava essa disciplina como parte da formação dos sujeitos nacionais. Mas não somente, pois a essa altura da formação do país, a necessidade de um ensino espacial nos processos de escolarização se impunha no debate geral sobre a educação. Para exemplificar, veja-se a posição da imprensa: um dos veículos de oposição ao *status* político dos regentes monárquicos, em veiculação desde 1827, foi o jornal *Aurora Fluminense*. Essa folha, em relação à transformação do Seminário de São Joaquim (que educava crianças pobres) no Colégio Pedro II, criticou severamente a subversão social que essa institucionalização representou:

O estabelecimento das classes pobres foi transformado em monopólio da instrução do rico. Disemos do rico, e em todo rigor do termo, porque só uma porção mínima da nossa sociedade, a mais abastada, poderá participar hoje das vantagens do collegio Pedro II; tão levantadas são as condições da admissão para aquelle estabelecimento, cujas formas gymnasticas são o grego e o latim (AURORA FLUMINENSE, 1838, f. 3).

E como representantes da sociedade civil, apresentam uma proposta de ensino – sem luxos clássicos como o aprendizado das línguas grega e latina – que atendesse à população como um todo, na qual se inclui o ensino geográfico:

Nos faríamos ensinar no Seminário de S. Joaquim os elementares princípios das letras e algumas idéias gerais das sciencias, ensino comum e conforme a necessidade de todas as proffissões. Eis aqui quaes seriam as matérias d'este ensino: 1 da língua materna, aprendendo-se da grammática tão somente aquillo, que é essencial para entender a construcção do discurso: 2 um epithome que n'uma colleção de máximas explique de um modo curto e claro o systema solar, as leis do movimento, da attracção, e da gravidade: 3 **outro cathecismo de geographia feito conforme o mesmo plano**: 4 uma synopsis de chronologia, e de história geral, que de uma succinta, e porém comprehensiva relação dos principais acontecimentos do mundo: 5

noções geraes de psycologia, e de moral: 6 um cathecismo político, onde explicada fosse a constituição do estado, a importância das leis, a necessidade dos tributos, os princípios porque regula o uso da moeda e o valor das cousas, e finalmente as idéias as mais geraes relativas ao commércio, a agricultura, e a industria; 7 as lingoas francesa e inglesa (AURORA FLUMINENSE, 1838, f. 3 – grifos meus).

Nos primeiros anos, os professores foram empossados e indicados pelo governo, sendo selecionados dentre representantes da inteligência oitocentista. A cadeira de História e Geografia, por exemplo, foi ocupada inauguralmente por Justiniano José da Rocha. Durante a vigência do Império, a Cadeira de História e Geografia, separadas na década de 1850, quando passou a existir, então, uma cátedra exclusiva para a Geografia, foi ocupada pelo cônego Dr. Marcelino José de Ribeiro Silva Bueno (1840, Geografia e História), João Baptista Calógeras (1847, Geografia e História), Dr. Joaquim Manoel de Macedo (1849, Corografia e História do Brasil), Frei Camilo de Monserrat (1850, Geografia e História), João Antonio Gonçalves da Silva (1855, História Geral e Geografia), Pedro José de Abreu (1858, Geografia), Dr. Francisco José Xavier (1879, Geografia), João Capistrano de Abreu (1883, Corografia e História do Brasil).

No currículo de Ciências, alguns dos conteúdos ensinados seriam, mais tarde, incorporados ao ensino de Geografia, sobretudo os relacionados à Geografia Física: é o caso da Geologia e da Mineralogia. Contudo, já na primeira formação curricular do Pedro II, conforme mencionado anteriormente, a Geografia comparece nas três primeiras séries, com um total de seis lições semanais, cinco nos primeiras e uma na sexta série (Quadro 04). Somente após o aluno ter adquirido noções gerais de Geografia no primeiro ano, passava a estudar História, a partir do segundo e em todos os anos.

QUADRO 04 – Constituição da Grade Curricular de Geografia do Ensino Secundário na vigência do Império – 1838.

Ano	Seriação	Disciplinas Geográficas	Observações	
1838	Regulamento n. 8, de 31 de janeiro de 1838 (Colégio Pedro II)			
	Secundário de 8 Séries / 06 Anos	8ª e 7ª Séries	Geografia	5 lições semanais
		6ª Série	Geografia	1 lição semanal
		5ª e 4ª Série	-	
		3ª Série	-	
		2ª Série	-	
		1ª Série	-	

Fonte: Brasil (1838); Haidar (1972).

Org.: Jeane Medeiros Silva, 2011.

Em primeiro de fevereiro de 1841, o Regulamento n. 62 que fez algumas alterações no estatuto do Colégio implementado em 1838, estabeleceu um curso de sete anos para a integração curricular do bacharelado, sendo proposto “[...] uma redistribuição das matérias pelas diferentes séries com o objetivo de melhor atender ao desenvolvimento intelectual dos alunos” (HAIDAR, 1972, p. 102). Certa observação da aptidão e do raciocínio dos alunos, enquanto capacidade intelectual, foi considerada; em outros termos, a capacidade de memorização, habilidade pedagógica apreciada então, e por muito tempo depois, como justifica o próprio Regulamento:

Tendo em consideração por huma parte que o tempo de seis annos, ora empregados no curso da Instrucção secundaria no Collegio de Pedro Segundo, não he sufficiente para os lumnos poderem adquirir as necessárias noções das Artes, e Sciencias, que se ensinão no referudi Collegio; e por outra parte que nos primeiros annos se dedica os mesmos alumnos alguns estudos, para os quaes ainda se não achão aptos, por quanto, supposto tenham sufficientemente desenvolvida a memoria, não tem com tudo desenvolvido no mesmo grão o raciocinio, do qual esses estudos principalmente dependem [...] (BRASIL, 1841, p. 13).

A matemática e as ciências foram reduzidas e postergadas aos últimos anos, ao passo que a Geografia teve sua carga horária ampliada e distribuída por mais séries/anos (Quadro 05). A Geografia passa a estar em todas as séries, a partir do 2º ano, sendo renomeada “Geographia Descriptiva”. Além dessa, havia ainda uma outra disciplina geográfica, denominada “Geographia Mathematica, e Chronologia”; esta disciplina, no entanto, pertencia à cadeira de Matemática, e não à

docência de Geografia (Art. 3º). Também a Geografia precedia, nessa grade, ao ensino de História, introduzida apenas no 3º ano, após o estudo de Geografia com três lições semanais no 2º ano; nos demais, o ensino geográfico dispunha de um horário semanal.

Em fins dos anos 1840, havia entre os políticos uma preocupação com a situação geral do ensino fora do âmbito do Colégio Pedro II. Inexistia, da parte do governo, um controle sobre os estabelecimentos privados, e as aulas públicas ainda existentes pouco acrescentavam à formação dos estudantes. Certamente a experiência do Colégio Pedro II, acompanhado de perto pelo governo, influenciou na defesa de propostas para esse cenário, dentre as quais a criação de uma comissão permanente de instrução pública e a extinção das aulas avulsas. Só mais tarde, a esse propósito, em 1854, foi criada a Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, órgão que assumiu os exames gerais dos preparatórios, agiu sobre a liberdade de ensino, e reformulou os estatutos do Colégio Pedro II.

QUADRO 05 – Constituição da Grade Curricular de Geografia do Ensino Secundário na vigência do Império – 1841.

Regulamento n. 62 de 01/02/1841 (Colégio Pedro II)			
1841	Secundário de 07 anos	1º ano	-
		2º ano	Geografia descritiva
		3º ano	Geografia descritiva
		4º ano	Geografia descritiva
		5º ano	Geografia descritiva
		6º ano	Geografia descritiva
		7º ano	Geografia descritiva
			Geografia descritiva
			Geografia Matemática e Cronologia

Fonte: Brasil (1841); Haidar (1972).

Org.: Jeane Medeiros Silva, 2011.

Com o Ato Adicional de 1834, o governo do Império descentralizou a educação, permitindo às Províncias a oferta e a manutenção do ensino primário e secundário. Porém, nesse processo, centralizou uma referência com a institucionalização do Imperial Colégio de Pedro II, que a partir de sua criação passou a difundir ideias sobre a educação, a partir de modelos externos, sobretudo

européus, influenciando no comportamento dos estabelecimentos públicos e particulares de todo o país. Não deixou de ser, conforme lembra Haidar (1972), uma medida de orientação e controle de todo o ensino ofertado no território brasileiro, até porque o ensino secundário, em grande parte, teve a performance de preparatório para o ingresso no ensino superior, e os exames de admissão aos cursos superiores estavam atrelados aos programas do Colégio Pedro II: “os dezesseis liceus existentes em 1854 e os vinte existentes em 1872 eram incentivados a adequar seus planos de estudos e programas de ensino aos do Colégio, bem como adotar os mesmos livros didáticos”, como lembram Vechia; Lorens (2006, p. 6009). As províncias resistiram a essa imposição, sendo as matrículas avulsas uma prova dessa posição, haja vista que desde sua fundação o Colégio Pedro II teve a proposição de um programa formativo, seriado e integrado, mas a frequência avulsa praticamente acompanhou, com avanços e retrocessos, por todo o período imperial.

Na entrada dos anos 1850, os relatórios provinciais indicavam graves deficiências no ensino secundário de todo o país, o que urgia providências do governo central, mas que não ferissem a constituição que descentralizara o ensino da nação. Dentre as reações do governo esteve a mencionada criação da Inspeção Geral da Instrução Pública no Município da Corte que, atuando para o município neutro, influenciava as demais instituições de ensino. A Inspeção era responsável, ainda, pela análise dos relatórios chegados das províncias, com pareceres influentes sobre a legislação e sobre a formação discursiva condizente ao ensino no país. Dentre as medidas gerais impostas pela Inspeção, está a equiparação dos programas de ensino e dos livros didáticos adotados no Colégio Pedro II (HAIDAR, 1972), os quais fundamentavam a elaboração dos exames admissionais.

O programa de Geografia divulgado no início de 1850, pelo Colégio Pedro II, manteve a estrutura introduzida em 1841, apenas alterando os nomes das disciplinas geográficas: a “Geografia Descritiva” se torna só “Geografia”, a Geografia Matemática passa a se chamar Cosmografia, e a Cronologia cede para a Geografia Antiga (Quadro 06).

QUADRO 06 – Constituição da Grade Curricular de Geografia do Ensino Secundário na vigência do Império – 1850.

Programa do Colégio Pedro II			
1850	Secundário de 07 anos	2º ano	Geografia
		3º ano	Geografia
		4º ano	Geografia
		5º ano	Geografia
		6º ano	Geografia
		7º ano	Cosmografia Geografia Antiga

Fonte: Haidar (1972).

Org.: Jeane Medeiros Silva, 2011.

A década de 1850, na Europa, foi marcada por reformas educacionais que procuravam adequar os sistemas de ensino às necessidades impostas pela economia em pleno desenvolvimento. Esse movimento teve repercussão no Brasil. Nesse contexto, o Colégio Pedro II introduziu a reforma do Decreto n. 1.556, de 17 de fevereiro de 1855, ato decorrente da Lei n. 630, apresentada na Assembleia Geral Legislativa em 17 de setembro de 1851 por Couto Ferraz, a qual a autorizava reformas no ensino primário e secundário no Município da Corte. Dentre os principais pontos da reforma no Colégio Pedro II, tem-se a compatibilização entre ensino secundário e ensino técnico, por meio da divisão das séries em dois ciclos, um de quatro e outro de três anos. Os Estudos de Primeira Classe, em quatro anos, obrigatoriamente deveriam ser frequentados por todos os matriculados, findos os quais poderiam continuar os estudos no próprio colégio ou, uma vez certificados, ingressar em outros cursos sem a necessidade de prestar exames. Os Estudos de Segunda Classe, por sua vez, de três anos, sucediam ao primeiro ciclo, e sua conclusão bacharelava em Letras o secundarista. Com essa nova estrutura, houve uma redistribuição das disciplinas pelas séries; Geografia e História tiveram suas cadeiras separadas, embora ainda coetâneas: ambas abordavam o período moderno, o período antigo e o Brasil, sendo a abordagem nacional denominada Corografia, isso nos dois anos finais dos estudos da Primeira Classe. Nos cursos da Segunda Classe, ambas enquadravam o período antigo e a Idade Média. Observa-se aí uma proposta que procura uma transição que atenda os estudos clássicos e outro que, no conjunto, refere-se a uma formação científica, organizada para os interesses e as necessidades então atuais, que requeriam uma prática mais presente, mais distante da erudição (Quadro 07).

QUADRO 07 – Constituição da Grade Curricular de Geografia do Ensino Secundário na vigência do Império – 1855.

		Decreto n. 1.556 17/02/1855 (Colégio Pedro II)	
1855	Secundário de 07 anos	Primeira Classe (1º ao 4º ano)	
		1º ano	-
		2º ano	-
		3º ano	Geografia e História Moderna
		4º ano	Geografia e História Moderna Corografia e História do Brasil
		Segunda Classe (5º ao 7º ano)	
		5º ano	Geografia e História Antiga
		6º ano	Geografia e História da Idade Média
		7º ano	-

Fonte: Brasil (1855); Haidar (1972).

Org.: Jeane Medeiros Silva, 2011.

O que se observa inicialmente, nessa estrutura, é a proximidade entre Geografia e História. O comportamento da Geografia nessa plataforma é basicamente o que os historiadores do ensino de Geografia denominam como “palco” do desenrolar da História. Até então, e muito depois, ou o ensino de Geografia precedia o de História ou ocorriam simultaneamente, por este motivo.

Esse modelo foi influenciado pela reforma educacional promovida na França pelo conde Narcisse Archille Salvandy (1795-1856), em 1847, e também pela reforma proposta por outro ministro, Fouroul, em 1852 (VECHIA; LORENZ, 2002). Em ambas as reformas, destacaram-se a estrutura de quatro mais três anos, para oferta do secundário tradicional e do ensino técnico, relevando o ensino de ciências, tendo em vista o ensino técnico, sobretudo. Couto Ferraz, quanto às reformas francesas, foi atraído pela possibilidade de atendimento a classes sociais diferentes e pelo acesso à ciência como formação técnica.

Todavia, já na vigência do Império se constituía uma prática permanente na política educacional brasileira: a descontinuidade de projetos em razão das mudanças dos cenários políticos. A reforma de Couto Ferraz foi tolhida pela queda do Ministério da Conciliação (como ficou conhecida a tentativa do imperador Pedro II para promover uma gestão comum a liberais e conservadores), em 1856, quando morreu o Marquês do Paraná, sendo substituído pelo Marquês de Olinda, que atuou

como Presidente do Conselho de Ministros e Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império, a partir de 1857.

Os vacilos legislativos – proposição, não cumprimento, novas proposições em um espiralar constante – no plano prático significavam uma desorientação, por exemplo, na docência e na produção de materiais para o ensino, o que é sentido nas poucas alterações possíveis de observar nos exemplares da bibliografia desse tempo. Por esse motivo, o currículo dos manuais não respondia necessariamente à urgência das proposições legais, como se veria, posteriormente, na bibliografia do ensino da Geografia, em que os autores procuravam permanentemente enquadrar-se aos currículos e programas propostos, até como forma de sobrevivência da obra. Possivelmente, isso levava as obras a ficarem disponíveis, havendo ou não um trabalho seletivo do professor ou dos colegiados responsáveis pelo ensino. Em geral, as obras dispunham os conteúdos como requeridos frequentemente – uma Geografia política, uma Geografia física (geral e corográfica) e uma Cosmografia – e daí seriam encorpadas em tal ou qual série/ano em que fossem requeridos: mais tarde se veria o contrário, as obras sendo escritas especificamente para uma série de ensino, atendendo plenamente o currículo sugerido.

Com o novo ministério, entrou em vigor o Decreto n. 2.006, de 24 de outubro de 1857, alterando o Regulamento relativo aos estudos de Instrução Secundária do Município da Corte. A partir desse ato, o Colégio Pedro II deixou a estrutura de quatro e três anos: em sete anos o estudante graduava-se bacharel em Letras, podendo ingressar automaticamente no ensino superior; em paralelo, instituiu um curso de cinco anos, que preparava para o ingresso em outros cursos técnicos, sendo os primeiros quatro anos obrigatórios a qualquer uma das frequências. A justificativa para essa mudança seria uma readequação das disciplinas, para distribuí-las sem peso excessivo para umas e pouco aproveitamento para outras (DORIA, 1937). Assim, a Geografia ficou presente nos três primeiros anos e no quarto e quinto se emparelhou a Corografia e a História do Brasil (Quadro 08).

QUADRO 08 – Constituição da Grade Curricular de Geografia do Ensino Secundário na vigência do Império – 1857.

Decreto n. 2006 de 24/10/1857 (Colégio Pedro II)				
1857	Secundário de 07 anos	Curso Especial		
		Anos comuns	1º ano	Geografia
			2º ano	Geografia
			3º ano	Geografia
			4º ano	Corografia e História do Brasil
			5º ano	Corografia e História do Brasil
		6º ano	-	
		7º ano	-	

Fonte: Haidar (1972).

Org.: Jeane Medeiros Silva, 2011.

O ato legal de 1857 permaneceu até primeiro de janeiro de 1862, quando José Ildefonso de Souza Ramos, ministro e secretário de Estado dos Negócios do Império, assinou o Decreto n. 2883, alterando o regulamento do Colégio Pedro II. As Humanidades foram repostas, como em vigor até 1841. Esse modelo que sofreu poucas alterações até o findar do Império, período no qual

[...] houve um interesse geral no sentido de diagnosticar e solucionar os problemas de ensino público. Em consequência, surgiram vários debates, Atos Legislativos, reformas e propostas de reformas visando reestruturar o ensino brasileiro e, em particular, o ensino secundário. As reformas efetuadas, tais como as de 1870, 1876, 1878 e 1881, alteraram aspectos diversos do sistema de ensino secundário em relação à organização administrativa do Collegio, ao sistema de avaliação e exames e aos planos de estudos (VECHIA; LORENS, 2006, p. 6007).

Observa-se, então, a Geografia nos quatro primeiros anos do ensino secundário, o retorno da Cosmografia no quarto ano, e o deslocamento da Corografia para o último (Quadro 09).

QUADRO 09 – Constituição da Grade Curricular de Geografia do Ensino Secundário na vigência do Império – 1862.

Decreto n. 2883 de 01/02/1862 (Colégio Pedro II)		
Secundário de 07 anos	1º ano	Geografia
	2º ano	Geografia
	3º ano	Geografia
	4º ano	Geografia e Cosmografia
	5º ano	-
	6º ano	-
	7º ano	Corografia

Fonte: Haidar (1972).

Org.: Jeane Medeiros Silva, 2011.

O próximo ministro, Paulino de Souza, fez vigorar o Decreto n. 4.468, 2 de fevereiro de 1870, no qual foram introduzidos exames de admissão à matrícula no secundário e exames finais para todas as disciplinas do seriado. Já por uma visualização da forma de organização da grade de Geografia a partir desse decreto se nota que a Geografia, então, adentrava em outro patamar, dividindo-se em elementar e geral. A Corografia do Brasil permanece como uma das últimas disciplinas (Quadro 10). A denominação de Geografia passou por alterações em sua denominação, de Geografia para “Geografia elementar e descritiva geral” e “Geografia Antiga”.

Em 1876, a 1º de março, o Senador e Ministro do Império José Bento da Cunha Figueiredo consignou o Decreto n. 6130, também para o Colégio Pedro II, com alguma alteração na distribuição das disciplinas e permanência no estabelecido anteriormente quanto aos exames de admissão e aos exames finais. Destacou, neste decreto, a revogação do disposto no decreto de 1857, ou seja, abolindo definitivamente as matrículas avulsas no Colégio Pedro II, medida que, evidentemente, visava frear a aceleração do término dos preparatórios ao ingresso no ensino superior, estendida depois para todos os estabelecimentos secundários, o que ainda não foi verificado na prática.

QUADRO 10 – Constituição da Grade Curricular de Geografia do Ensino Secundário na vigência do Império – 1870.

Decreto 4468 de 1870 (Colégio Pedro II)				
1870	Secundário de 07 anos	1º ano	Geografia elementar e descritiva em geral	Europa e América
		2º ano	Geografia elementar e descritiva em geral	
		3º ano	Geografia elementar e descritiva em geral e Geografia Antiga	
		4º ano	-	
		5º ano	-	
		6º ano	-	
		7º ano	Corografia do Brasil	

Fonte: Haidar (1972).

Org.: Jeane Medeiros Silva, 2011.

Todavia, permanecia o problema da extensão do currículo, problema implícito aos programas do Colégio Pedro II desde sua fundação, e que de certa forma impacientava o alunado. A organização da plataforma curricular desse estabelecimento legal visava, de alguma forma, flexibilizar essa estrutura, como explica Vechia; Lorens (2006, p. 6008):

Os estudos da maioria das disciplinas foram concentrados em menor número de séries do que em 1870. Tal organização permitia que os alunos vencessem as etapas do curso de uma forma mais rápida, pois cada disciplina era ensinada no máximo em três anos, ao final do último poderia prestar os exames finais por disciplina. O aluno, portanto, não precisava esperar até o término do sétimo ano para prestar os exames preparatórios, visto que ao final do 5º ano já teria prestado todos os exames necessários para o ingresso nos cursos superiores. A decisão de localizar as disciplinas da área de Ciências nas duas últimas séries juntamente com Grego, Alemão, Literatura nacional, História e Corografia do Brasil consagrou o fato de que os alunos poderiam terminar seus estudos antes de ingressar no 6º ano, pois, o exame final nestas disciplinas não eram exigidos para ingresso na maioria das instituições de ensino superior.

Dessa forma, para concentrarem-se em três anos, os conhecimentos geográficos passaram a ser vistos no primeiro, terceiro e sexto ano, obedecendo sempre à estrutura organizada na segunda metade do século XIX: Geografia elementar, Geografia geral, Corografia do Brasil e Cosmografia (Quadro 11).

QUADRO 11 – Constituição da Grade Curricular de Geografia do Ensino Secundário na vigência do Império – 1876.

Decreto n. 6130 de 01/03/1876 (Colégio Pedro II)			
1876	Secundário de 07 anos	1º ano	Elementos de Geografia
		2º ano	-
		3º ano	Geografia
		4º ano	-
		5º ano	-
		6º ano	Cosmografia Corografia do Brasil
		7º ano	-

Fonte: Haidar (1972).

Org.: Jeane Medeiros Silva, 2011.

Dois anos mais tarde, contudo, houve mudanças no vértice de influência externa na pedagogia do Colégio Pedro II, quando da posse de Carlos Leôncio de Carvalho, professor da Faculdade de Direito de São Paulo, na Pasta do Ministério do Império. O eixo deslocava-se da França para as ideias estadunidenses, calcadas na noção de liberdade no ensino e no influxo da consciência individual. Isso implicou no Decreto n. 6884, de 20 de abril de 1878, talvez a reforma mais radical do Império, que calçou como livre a frequência no Externato e tornou facultativo o ensino religioso aos não-católicos. Como em todas as reformas anteriores, houve alterações na plataforma curricular; mas não só: as matrículas avulsas foram reestabelecidas no curso do externato do Pedro II, possibilitando acesso aos exames finais àqueles que não tinham frequentado as aulas regulares. A Geografia fica nos dois primeiros anos; no quinto e sexto ano são aplicadas as disciplinas de Cosmografia e Corografia do Brasil (Quadro 12).

QUADRO 12 – Constituição da Grade Curricular de Geografia do Ensino Secundário na vigência do Império – 1878.

Decreto n. 6884 de 20/04/1878 (Colégio Pedro II)			
1878	Secundário de 07 anos	1º ano	Geografia
		2º ano	Geografia
		3º ano	-
		4º ano	-
		5º ano	Cosmografia
		6º ano	História e Corografia do Brasil
		7º ano	-

Fonte: Haidar (1972).

Org.: Jeane Medeiros Silva, 2011.

As alterações seguintes no plano de estudo vieram com o Decreto n. 8051 de 24 de março de 1881, que alterou os Regulamentos do Imperial Collegio de Pedro II, modificou o plano de estudos, mantendo significativamente as propostas de 1878, de Leôncio de Carvalho. Particularmente, no que diz respeito à Geografia, percebe-se mudanças, sutis ainda, sobretudo com a separação de uma Geografia Física independente das demais (Quadro 13).

QUADRO 13 – Constituição da Grade Curricular de Geografia do Ensino Secundário na vigência do Império – 1881.

Decreto n. 8051 de 25/03/1881 (Colégio Pedro II)			
1881	Secundário de 07 anos	1º ano	Noções de Geografia
		2º ano	-
		3º ano	Geografia Física
		4º ano	Geografia e Cosmografia
		5º ano	-
		6º ano	-
		7º ano	Corografia e História do Brasil

Fonte: Haidar (1972).

Org.: Jeane Medeiros Silva, 2011.

A trajetória dessa legislação e normatizações demonstram o estabelecimento da Geografia como disciplina. Presente desde o currículo inicial, esteve permanentemente nas grades escolares, com maior ou menor carga horária, em todas ou em apenas algumas séries. Não tem um nome comum, não é apenas, ainda, “Geografia”: seus saberes respondem por Cosmografia, por Corografia, é qualificada e dividida em Antiga, Matemática, Geral, Elementar, Descritiva. Sua sucessão de nomes demonstra pensamentos diferentes e em construção sobre esse saber didático.

A Geografia surgente no ensino elementar do Império era irmanada com o ensino de História. Não havia separação clara nos programas e nas regências. Mesmo a literatura didática e de referência até a década de 1850 evidenciam essa conjugação, materializando ambas sem limites claros, frequentemente. Conforme Moacyr (1937, v. 2, p. 27 e 28), é da década de 1850 a separação da Geografia e da História por meio da criação de cadeiras individuais para ambas as disciplinas, no âmbito da organização do ensino secundário do Colégio Pedro II, embora desde a fundação deste operassem também programas independentes a cada conteúdo, mas com a mesma regência. A existência dessa lei não foi garantia de divisão das

regências na prática, pois ainda em 1881, no Colégio Pedro II se ensinava Corografia e História do Brasil conjuntamente.

Diversos historiadores do ensino de Geografia delimitam a criação do Colégio Pedro II como início da trajetória dessa disciplina. Sem dúvida, foi um marco importante; todavia, deve-se ponderar que esta instituição consolidou um processo anunciado desde a década de 1810, período lacunar na história da Geografia escolar, e que procurei expor alguns esclarecimentos até o momento, conforme demonstrado em capítulo anterior. Quando o Ato de 1834 surgiu, o ensino público do Rio de Janeiro, para exemplo, ofertava cursos de Filosofia, Retórica, Grego, Francês, Inglês, Comércio (um dos mais frequentados), Geometria, Aritmética e Álgebra (HAIDAR, 1972). Basicamente, estas eram as disciplinas também ofertadas nas províncias. Com menor regularidade, eram ofertadas aulas avulsas de Geografia e História, desde os anos 1810. E o Colégio Pedro II, nesse contexto, foi o cenário de fortalecimento desse saber como disciplina escolar em nível da educação elementar.

No contexto do Colégio Pedro II, viu-se os cursos independentes – as aulas avulsas – converterem-se (não sem resistência) em programas seriados e anuais, os quais respondiam a visões pedagógicas institucionalizadas por meio de decretos, estabelecendo modelos “forçados” a serem seguidos nas províncias, sobretudo quanto aos currículos impostos, haja vista sua presença nos exames admissionais dos cursos superiores – todos em mãos da vontade imperial.

A marca dos estudos secundários continuava, e continuaria, portanto, a mesma desde os tempos dos jesuítas: preparar os discentes para o ingresso no ensino superior, cujos cursos tinham suas exigências curriculares, revelados nos exames requeridos para o ingresso. O aluno, nesses termos, frequentava aulas de acordo com seu interesse – as chamadas aulas avulsas, apesar do modelo e orientação que o Colégio Pedro II assinalaria anos antes, a partir de fins da década de 1830, e apesar de sempre retornarem em alguma condição (permitida ao externato, por exemplo).

A presença da Geografia, no ensino secundário, ao mesmo tempo em que respondia a uma necessidade de formação do ensino superior, respondia às necessidades formativas do Estado – tanto para constituição dos cidadãos, sobretudo as elites, quanto para a constituição de uma máquina administrativa. Por

outro lado, uma vez que a admissão no ensino secundário se dava por meio de exames, os quais incluíam os conhecimentos da Geografia, há sua inserção no currículo das escolas primárias.

4.2 O currículo e a constituição da bibliografia didática de Geografia no período imperial

Conforme analisado no Gráfico 01, apresentado no capítulo 02, no período imperial se teve uma produção superior a 150 títulos distintos de manuais didáticos de Geografia, em um movimento quantitativo ascendente, marcado por uma verdadeira explosão na década de 1880, quando, só nela, vieram a público 43 títulos. É interessante notar como uma produção, relativamente alta, pouco atendeu às demandas educacionais do ensino da Geografia. Os políticos, os intelectuais envolvidos na questão educacional, os historiadores do ensino da Geografia são unânimes quanto a esse parecer, indicando, ademais, a desatualização das obras existentes e sua inadequação pedagógica.

Para esse fato, talvez haja uma explicação na organização do mercado editorial: são baixas as tiragens, o preço dos volumes é caro, pois se trata de um material com produção externa, não há um sistema eficiente de distribuição, a maior parte dos títulos é de produções regionais, com circulação regional e, além disso, pelo menos a parte inicial dessa produção, destina-se mais aos professores e instrutores do que propriamente aos alunos: os livros didáticos foram, em largas décadas do princípio dessa história, a única forma de instrução e formação docente, as quais estiveram implícitas também em outras formações, como a militar, a jurídica, as engenharias.

Essa bibliografia, em si, contudo, não deixa de ser um reflexo do poder disciplinador exercido pelo Estado brasileiro na construção de uma nacionalidade brasileira e no estabelecimento de uma cultura escolar (VLACH, 1988; ROCHA, 1996). De acordo com Foucault (2004), dentre todas as práticas disciplinadoras, a escola foi um dos espaços para organização (disposição de ordem e hierarquia, disposição do tempo), exame (verificação de desempenho) e elaboração de certos saberes. Para Vlach (1988, p. 19), esta “[...] regulamentação é uma variação do

poder disciplinar, que reforça a sua tendência à homogeneidade social”, pois havia necessidade de controlar o corpo (e o saber) “[...] individual e coletivamente – no sentido de adestrá-lo, enquanto força de trabalho para uma sociedade que estava irrompendo sob a ‘capa’ da igualdade (formal) dos homens”. O currículo, em si, foi o espaço do saber requisitado, e autorizado, para disciplinar certa visão do mundo e de suas regiões, inclusive, e sobretudo, a nacional.

Do Rio de Janeiro, da Bahia e de Pernambuco, na década de 1820, vieram as primeiras presenças da bibliografia didática de Geografia. É o início de uma tradição didático-geográfica orientada pela Cosmografia, pela Geografia Física e pela Geografia Política, em acepção diferente da que teriam no desenvolvimento posterior da Geografia e do seu ensino.

4.2.1 A tradição da Cosmografia, da Geografia Física e da Geografia Política

Por todo o Império, a produção dos manuais de Geografia se dará pelo “paradigma” da Geografia moderna clássica, aquela que fez a transição da forma de conceber o conhecimento na Idade Média para o período que, com seus rompimentos epistêmicos, direcionou a compreensão e a produção do conhecimento para um fazer científico. Enquanto a Geografia moderna clássica conta com essas três compartimentações, a Geografia moderna científica ou institucionalizada, sobretudo a partir da Alemanha de Humboldt e Ritter, se enveredaria em duas perspectivas: a Geografia Humana e a Geografia Física, quando da emergência da dualidade no discurso geográfico desta ciência, fato este demonstrado por Gomes (2000) e outros historiadores do pensamento geográfico.

A esse propósito, os termos Cosmografia, Geografia Física e Geografia Política foram terminologias em uso desde o século XVII (CAPEL, 1989). Varenius, quando publica sua *Geografia Geral*, em 1650, divide-a em uma *Geografia Geral*, que considera a Terra em seu conjunto, e em uma *Geografia Especial*, que objetiva as regiões, subdividindo esse conhecimento em *corografia* – para regiões de maior extensão, e *topografia* – para regiões de menor extensão (BAUAB, 2005). O objeto colocado em tela, a partir de Varenius, e assumido por geógrafos que o sucederam

até o século XVIII, é a superfície terrestre e suas partes. Os Descobrimentos dos europeus ofertam ao mundo uma quantidade imensa de informações geográficas, tanto da natureza quanto da organização dos gêneros de vida, o que amplia e renova esse saber. A esse tempo, emerge uma racionalidade científica que procura separar o conhecimento em categorias, encaminhando para um lado a metafísica, o saber baseado nas crenças, nos mitos etc., procurando focar o conhecimento em uma objetividade e descrição precisas.

Os discursos geográficos de grande parte do século XIX, sobretudo o didático, inscrevem-se direta ou indiretamente, na Geografia moderna em sua vertente clássica, aquela emergente no século XVIII, com vínculos nos movimentos que formataram as bases do pensamento científico. Daí surgiram os modelos e as vertentes de gênero que acomodam os discursos do conhecimento dessa época.

Gomes (2000) procurou compreender o surgimento da Geografia científica na formação epistemológica da modernidade, situando o projeto de ciência emergente no Século das Luzes, por um lado, em que o racionalismo fez a crítica necessária para romper as formas de estabelecimento do conhecimento. O método lógico racional perseguiu sistemas explicativos, para entrever “[...] o resultado de uma análise dos aspectos regulares de um dado fenômeno. [...] uma ordem formal instrumentalizada por uma lógica coerente e geral, e de uma ordem material, que relaciona o modelo abstrato à realidade” (GOMES, 2000, p. 31). De outro lado, a modernidade estabeleceu-se também a partir de posições anti-racionalistas, para as quais a “[...] razão humana não é universal, ou pelo menos ela não possui sempre a mesma natureza, as mesmas manifestações e a mesma forma” (GOMES, 2000, p. 32).

Com a Renascença, houve a proposição de um novo modelo cosmológico, em substituição ao modelo geocêntrico aceito pela Igreja Católica, revistado a partir da Antiguidade Clássica, que, para a Geografia, centrou-se sobretudo na redescoberta de Ptolomeu e Estrabão. No modelo totalizador, a concepção ptolomeica deu as condições para o estabelecimento de uma cosmografia:

Até o século XVIII, vários autores trabalharam de acordo com os princípios das cosmografias, como, por exemplo, Buache, Münster e Enciso. Vários problemas de base da cartografia, o cálculo das latitudes e, sobretudo, o das longitudes, bem como os sistemas de projeção, foram amplamente tratados nestes estudos. Ao mesmo tempo, os fenômenos naturais e

sobretudo climáticos, ao fazer parte desta geografia, escapavam às interpretações livres, religiosas ou mágicas da tradição medieval. As cosmografias estão, pois, na origem da tradição que define simultaneamente a escolha temática e confere uma metodologia geral à geográfica. Estas duas preocupações faziam parte do plano fundamental das cosmografias e sobreviveram na geografia científica. Foi através delas que a geografia considerou que era sua a tarefa de produzir imagens do mundo, de compreender sua organização e de decifrar sua ordem; em suma, de veicular uma cosmovisão. (GOMES, 2000, p. 129).

Considerando Estrabão como origem, outra perspectiva se desenvolveu no sentido de se criar uma visão das regiões – a corografia: “o modelo de Estrabão é considerado como histórico-descritivo em oposição àquele de Ptolomeu, tido como matemático-cartográfico. Estes dois autores fundaram então duas escolas de Geografia, que conviveram lado a lado até a revolução científica”, de modo que “certos geógrafos procuraram reunir ao mesmo tempo os princípios gerais cosmográficos e as descrições regionais corográficas, integrando assim, em uma mesma obra, essas duas abordagens até aí distintas”, sendo justamente a construção dessa imagem do mundo que vai figurar nos tratados de Geografia do século XVIII ao século XIX adentro: “esta concepção é talvez a origem da aproximação retida pelos manuais tradicionais de geografia moderna, que fazem figurar em geral uma cosmografia seguida de descrições regionais” (GOMES, 2000, p. 130), o que sem dúvida foi o modelo dos manuais didáticos de Geografia.

No sentido corográfico, no Brasil, a obra de Ayres de Casal foi o expoente e a perspectiva dominante no século XIX: serviu de modelo ao ter amplamente utilizada sua estrutura de regionalização do território por províncias, das quais se indicava, por vezes com certo contexto histórico, as principais descrições políticas e físicas, sofrendo apenas atualizações. Anterior ainda a Ayres, e também influente, há os saberes produzidos pela empresa colonial portuguesa (ISSLER, 1973), embora tenham sido amplamente sintetizadas por Casal. E por quase um século a obra de Casal referenciou direta ou indiretamente a concepção geográfica escolar, e também a produção geográfica como um todo, haja vista que seu modelo foi impregnado nas produções do Instituto Histórico e Geográfico do Rio de Janeiro, fundado em 1838, e reproduzido nos institutos da mesma estirpe fundados nas províncias (ISSLER, 1973; VLACH, 1988).

A Geografia escolar descritiva foi rigorosamente criticada em 1882 por Rui Barbosa, no *Parecer e projecto de reforma do ensino primario*:

Para mostrar quão infinitamente longe estamos desses modelos, bastará folhear alguns dos nossos manuais elementares de geografia. Tomemos, por exemplo, a Pequena Geografia da Infância, composta para uso das escolas primárias. Depois de algumas definições geométricas, que ocupam as duas primeiras páginas do texto, outras definições constituem o intróito: definição da geografia, das linhas e círculos do globo, dos pólos, de horizonte, clima, latitude, longitude e estações do ano, continente, região, país, ilha, península, cabo, istmo, monte, montanha, serra, vulcão, mar, oceano, golfo, estreito, mancha, passo, lago e rio. Enfiando este rosário de abstrações ininteligíveis ao espírito despreparado da criança, segue-selhe imediatamente a tarefa de decorar o número total de quilômetros e habitantes em cada continente, a lista das religiões e raças humanas, com a sua distribuição pelas várias partes e Estados, que se pressupõem assim conhecidos antes de aprendidos, as fases da civilização e as formas de governo, rematando tudo pelo questionário de costume. Então, em vez de principiar pelo município, pela província ou pelo país, o curso consagra as suas primeiras lições à Europa, à Ásia, à África, à América (onde o discípulo repete simplesmente o nome da pátria, confundindo, sem uma palavra de distinção, entre os demais Estados) e à Oceania, para, depois, recomeçando, estudar a geografia particular de todos os países das cinco partes do mundo, e só no fim receber notícias do seu. O *ensino por nomenclatura* domina exclusivamente: salvo algumas observações frias e sem cor acerca do aspecto físico e indicação dos sistemas de governo, tudo o mais reduz-se à repartição monótona dos cultos e das famílias humanas por entre as diversas nações, cabendo, porém, quasi todo o espaço à enumeração das terras e águas. Na geografia geral a grande questão, o empenho quasi absoluto do curso está em gravar na memória os nomes de todos os países, mares, golfos, estreitos, lagos, rios, montes, ilhas, penínsulas, cabos: cerca de mil. Na geografia particular recrudescer a impertinência e a preocupação fixa, invariável, de decorar, e só decorar. [...] Praticado assim pelo bordão da rotina, o ensino da geografia é inútil, embrutecedor. Nulo como meio de cultura, incapaz mesmo de atuar duradoramente na memória, não faz senão oprimir, cançar e estupidificar a infância, em vez de esclarecê-la e educá-la (BARBOSA, 1946, p. 306-307).

Em termos gerais, essa situação do ensino se estendia para o ensino secundário e caracteriza os livros em geral do período imperial. Todavia, é no final desse período que novas ideias pedagógicas começam a surgir, influenciando a prática da educação. Para a Geografia, começou-se a introduzir a cartografia como auxiliar do ensino, o que se fez a partir dos chamados processos intuitivos: “[...] o ensino pelo aspecto, como iniciação” (PROENÇA, 1928, p. 31), embora de modo muito esparso, e na iniciativa privada. Houve, inclusive, certo exagero, a ponto de se imaginar que ensinar Geografia seria ensinar cartografia. Extensivo até as primeiras décadas do século XX, fundamentada na Geografia descritiva, assim será o ensino de Geografia:

Os nossos professores ainda vivem um tanto escravizados pelos compendios; não há trabalho systematizado de intuição directa ou indirecta; a cartographia, ou se desenvolve independentemente da geographia, ou

usurpa-lhe a lugar, deixando em segundo plana aquillo que deve constituir propriamente o saber geographico. Eis approximadamente o nosso estado actual quanta ao ensino de geographia. (PROENÇA, 1928, p. 32).

A Geografia descritiva engendrada nessa tradição apenas declinou na passagem para o século XX, quando houve importantes movimentações na concepção e conhecimento geográfico em circulação nos meios intelectuais e quando, particularmente no contexto escolar, houve mudanças pedagógicas nos métodos e objetivos do ensino. Desse período, ficou uma prática escolar da Geografia organizada na nomenclatura, na enumeração dos fatos geográficos, na descrição formal e informativa do espaço (PRADO Jr., 1945) que, apesar disso, construiu uma tradição, lançou bases sólidas que extrapolaram os limites da escola, e permitiu reações para ampliar as fronteiras da Geografia escolar, como veremos adiante.

4.2.2 A bibliografia didática de Geografia no Império

No ano seguinte à Independência política do Brasil, há início de fato da publicação de obras que principiam a construção do gênero discursivo da Geografia escolar. Então começava, de certa forma, a haver um afrouxamento no controle sobre a publicação de obras imposto pela colonização portuguesa, de modo que, em oficinas próprias ou mandados imprimir na Europa, começavam a surgir títulos que interessavam ao público e às causas nacionais. Havendo já instituições de ensino superior, e muitas outras surgiriam, os cursos preparatórios esboçavam uma demanda escolar.

Nesses termos, a primeira obra escolar de Geografia a vir a lume foi a *Breve introdução ao estudo de Geographia, adaptado ao uso dos mappas francezes e inglezes. Offerecida a S. M. o Senhor D. Pedro I*, de 1823, escrita pelo padre Guilherme Paulo Tilbury⁸², radicado no Brasil, que atuava como professor dessa

⁸² **Guilherme Paulo Tilbury [Tillbury]** – Nascido William Paul Tilbury, na Inglaterra, Guilherme Paulo Tilbury (1784-1863) converteu-se ao catolicismo e se formou padre, seguindo como missionário para o Rio de Janeiro, onde faleceu. Além da *Breve introdução*, foi autor de *Breve explicação sobre a grammatica*, também de 1823. Foi professor do Seminário São José, professor público de Língua

matéria, inclusive como preceptor da família real. Talvez por esta ligação, a obra foi editada na Tipografia Nacional, antiga Impressão Régia, e provavelmente circulou no âmbito da atuação docente do autor, na Corte.

No ano seguinte, outro professor dessa matéria, Bazilio Quaresma Torreão⁸³, editou em Londres o *Compendio de Geographia universal. Rezumido de diversos authores e offerecido á mocidade brasileira*. Ainda em 1824, tem-se a primeira tradução de uma obra escolar de Geografia, por autor não identificado, as *Noções elementares de Geographia por hum antigo professor da Universidade de Paris, impressas no anno de 1820 e tradusidas em 1823 por hum brasilianno para instrucção da mocidade do Brasil*.

Essas obras iniciais instrumentalizavam, notadamente, o professor e o ensino avulso da matéria, tendo uma circulação local.

Uma questão importante que percebo é a preocupação com uma abordagem regional da Geografia. A Bahia foi a primeira das províncias a apresentar uma preocupação com o ensino de sua territorialidade, como atestam as primeiras obras regionais publicadas para esse fim. A primeira delas foi uma reprodução da *Corografia* de Ayres de Casal, da qual se recortou por inteiro um de seus capítulos, sobre a Bahia, publicado como volume independente para o ensino em estabelecimentos da província, em 1826. Muito da obra de Casal é facilmente perceptível na outra produção regional, em *Corografia, ou abreviada historia geographica do imperio do Brasil, coordenada, acrescentada, e dedicada á casa pia e collegio dos orfãos de S. Joaquim desta cidade. Para uso de seos alumnos, a fim de adquirirem conhecimentos geographicos preliminares d'America em geral, e seo descobrimento; e com particular individuação do Brasil; especialmente da provincia, e Cidade de S. Salvador Bahia de Todos os Santos*, publicada por Domingos Jose Antonio Rebello⁸⁴ em 1829.

Francesa e Geografia, e capelão da Divisão Militar da Guarda Imperial da Polícia. Além dos livros didáticos, é lembrado ter lecionado língua inglesa a D. Pedro I, e ter sido preceptor das princesas D. Maria Teresa, D. Maria Isabel, D. Maria Francisca, D. Isabel Maria, D. Maria da Assumpção e D. Ana de Jesus, irmãs de D. Pedro (SILVA, 1870; SOUSA, 1972; ACCIOLI; TAUNAY, 1973).

⁸³ Confira informações sobre este autor no Capítulo 6 desta tese.

⁸⁴ **Domingos José Antonio Rebello** – não há precisão sobre seu nascimento e falecimento, apenas se sabe que nasceu em fins do século XVIII. Foi comerciante, atuando na Bahia como diretor da Companhia de Seguros Commercio Marítimo; a *Corografia* é sua única obra (BLAKE, 1893).

Uma característica comum a muitas obras do período era ser escrita para um consumo local ou para um público restrito, como acontece com a obra de Rebello, dedicada *á casa pia e collegio dos orfãos de S. Joaquim* da cidade de Salvador, os *Elementos de Geographia* de Santa Gertudres (1840), escrito para as escolas primárias do Rio de Janeiro, o *Dialogo geographico* de Brandão (1850) escrito para as alunas do Colégio de São João, situado na cidade de São Cristóvão (RJ), ou as *Noções* e depois *Compendio de Geographia*, de Albuquerque (1856; 1880) para uso na Província de Pernambuco. Talvez por essa razão, por ser uma produção de consumo local, portanto fora de uma estratégia comercial integrada, se tenha reclamado tanto da insuficiência de materiais geográficos para o ensino.

Entre as décadas de 1830 e 1850, os autores que mais se destacaram, pelo menos quanto à aceitação, adoção e reedições, foram Thomaz Pompeu de Souza Brasil (pai), Abbade Gaultier, João Henrique Freese e Luis Antonio Burgain. Destes, possivelmente o mais influente tenha sido Pompeu Brasil, seguido de Gaultier. Nesses anos, se terá um aumento progressivo do conjunto de obras e um lento amadurecimento dessa produção. Uma visão panorâmica do período curiosamente revela um predomínio de Geografias gerais contra compêndios corográficos: é o caso de Lima (1830), Lisboa (1830), Beaurepaire (1835), Um Official General do Exercito (1835), Oliveira (1836), Poelitz (1839), Resumo de História Universal para uso da aula d'História e Geographia... (1839), Souza (1845), Brasil (1851), Abbade Gaultier (1855), dentre outros, opondo-se aos trabalhos corográficos de Brandão (184-), Bellegarde (1840), Freese (1842) e outros, embora as Geografias gerais, evidentemente, destaquem bem o Brasil. Isso porque as primeiras produções de manuais de Geografia destinam-se precipuamente para o ensino secundário, que tem, com o ensino superior, alguma atenção do Estado. Portanto, é maior a produção para o ensino secundário se comparada à produção para o ensino primário.

Apenas em 1836 surgiram os primeiros livros produzidos diretamente para o ensino primário, com o *Compendio de Geographia elementar. Para uso das escolas brasileiras*, de Pereira, no Rio de Janeiro e, em Recife, o *Compendio de Geographia para uso das aulas de primeiras letras*, de autor não identificado. Na década seguinte vieram outros, como o de Santa Gertrudes (1840) e Cavalcanti (1846). É a esse tempo que o ensino primário começa a desprender-se da alfabetização e

primeiras instruções gerais e passa a ser organizado como um preparatório para o ensino secundário e para uma formação elementar⁸⁵. Na bibliografia ainda é perceptível a forte influência das aulas avulsas (que poderiam ser ministradas nas instituições públicas e privadas, sob regência, bem como por estudos individuais); nessas circunstâncias, identifica-se uma obra como a de Souza (1845), *Noções elementares de Geographia astronomica, physica e politica, redigidas segundo um novo plano methodico, theorico e pratico, e adaptadas para servir de compendio nas academias, lyceos, etc., como para ministrar os rudimentos de Geographia propriamente dita, sem auxilio e dependência de professor*, cujo título por si só é esclarecedor quanto à forma de aprendizado geográfico. Afinal, o que importava eram os exames de admissão, seja no secundário, seja no ensino superior.

Na década de 1830, situação permanente por muitos decênios ainda, livros configuram a irmandade entre Geografia e História – uma característica geral dessas disciplinas, a princípio. Traduzida e adaptada por Julio Frank⁸⁶, em 1839 publicou-se o *Resumo da História Universal para uso da aula de Historia e Geographia*, de H. L. Poelitz⁸⁷, e, sem autoria declarada, *Resumo da História Universal para uso da aula de h'Historia e Geographia*.

A história do livro de Julio Frank é esclarecedora do processo de emergência e produção de muitos manuais nessas décadas iniciais. A obra nasceu das anotações feitas para as aulas que ministrava nos preparatórios do Curso Anexo à Faculdade de Direito de São Paulo. Essas anotações eram feitas a partir da leitura e estudo de um original alemão, de autoria de H. L. Poelitz. Com as devidas licenças governamentais, publicou o volume em 1839, mas, à exceção de outros autores contemporâneos, não assumiu a autoria do livro, apenas situando-se nele como adaptador:

⁸⁵ O livro *Noções elementares de Geographia*, compiladas para uso das escolas primarias, de Zaluar, a esse propósito, “é escripto de accôrdo com os pontos de Geographia, que são hoje preparatório para a matricula do primeiro anno do Collegio de Pedro II” (ZALUAR, 1880).

⁸⁶ **Julio Frank** – nasceu na Alemanha, em Gotha, em 08 de dezembro de 1808 e faleceu em São Paulo em 19 de junho de 1841. Foi professor de História e Geografia nos preparatórios do Curso Anexo da Academia de Direito, de 1834 até o ano do seu falecimento. Após chegar ao Brasil, fugindo de problemas financeiros em seu país, trabalha no comércio e ministra aulas particulares para estudantes que prestariam exames na Academia de Direito de São Paulo (SCHMIDT, s/d; MÜLLER, 1978; SERQUEIRA, 1841).

⁸⁷ **H. L. Poelitz** – historiador e geógrafo alemão.

Quando não fazia visitas aos amigos das outras “repúblicas” nem estendia o passeio ao Chico Ilhéu, passava as horas sem sono a escrever lições de História que, no dia seguinte, durante as aulas, repetia aos alunos. Assim, dentro de pouco, quase sem dar por isso, já havia acumulado matéria para um compêndio. Então, lembrando-se talvez do tempo do Goettingue, teve idéia de publicá-lo. Com esse intuito dirigiu-se em 1837 ao governo, explicando, na petição, que o fazia para remediar a carência de livros sobre a matéria, com que lutavam os estudantes. O primeiro volume do compêndio foi enfim publicado e trazia na capa os seguintes dizeres: “Resumo de História Universal — Para uso da Aula de História e Geografia da Academia de Ciências Jurídicas e Sociais desta Cidade de S. Paulo — Vol. I — Contendo a História Antiga e da Idade Média — Impresso na Tipografia de M. F. Costa Silveira — Rua S. Gonçalo n. 14 — S. Paulo — 1839”. As lições contidas nesse volume eram adaptadas do historiador alemão H. L. Poelitz, por isso nele não figurava o nome de Júlio Frank, que era de inacreditável modéstia (SCHMIDT, s/d, p. 40).

Na época, eram comuns livros de conhecimentos destinados ao público em geral, sem visar propriamente a uma clientela escolar, porém sem necessariamente excluí-la, os quais eram denominados “catecismos”: como estes, identifiquei dois para a Geografia – *Novo Catecismo geográfico brasileiro. Offerecido aos senhores pais de família, e professores de ambos os sexos*, de Gouvêa (1832) e *Catecismo de Geographia*, de Muller (1835). Surgem em um momento em que a Geografia, de certa forma, põe-se socialmente em evidência.

Nos anos 1840, surgiram algumas obras que mereceram reedições posteriores, embora estas fossem com espaçamento às vezes superior a uma década. É o caso de Antonio Pinto da Costa de Souza Brandão⁸⁸ (184-; 1852) e João Henrique Freese⁸⁹ (1842, 1868 e 1871⁹⁰).

Na década seguinte, nos anos 1850, surge um autor emblemático desse período, Thomaz Pompeu de Souza Brasil, que publicou *Elementos de Geographia. Offerecidos à mocidade cearense*, em 1851. Surgiu como uma obra regional, mas que a partir da segunda edição, de 1856, passou a ser adotado no Colégio Pedro II e em outros liceus do país. Sua última edição foi de 1869. O *Compendio Elementar de Geographia Geral e Especial do Brasil*, primeiro título da obra, foi escrito no contexto das atividades docentes do autor, que era lente de Geografia no Liceu do

⁸⁸ **Antonio Pinto da Costa de Souza Brandão** – autor desconhecido.

⁸⁹ **João Henrique Freese** – cidadão inglês estabelecido no Brasil, foi negociante e educador, sendo proprietário de um Instituto Colegial em Nova Friburgo (RJ). É lembrado por ter obtido do Império concessões para abrir uma estrada de ligação entre Nova Friburgo, Cantagalo e Macaé (MORAIS, 2010).

⁹⁰ Há ainda outra edição cujo ano não consegui identificar.

Ceará. Esse comportamento foi típico entre os sujeitos autores da bibliografia, que organizavam e editavam livros a partir de suas anotações e planejamento de aula.

As duas primeiras edições do *Compendio* de Brasil foram organizados pelo método dialogístico, também conhecido como método Gaultier. O Abbade Gaultier, traduzido por portugueses, foi muito influente em ambos os lados do oceano. No Brasil, chegou em 1838 e permaneceu reeditado até a década de 1870. A obra de Estácio de Sá Menezes também foi organizada por esse método, e muitas outras. De acordo com esse método, as obras estruturavam-se em lições, não capítulos, os quais eram sequenciados por perguntas e respostas – um diálogo, automático, entre mestres e alunos.

Intelectualmente, Thomaz Pompeu de Souza Brasil situava-se em um ecletismo cuja “[...] alquimia de idéias, até certo ponto antagônicas, ocorria pela hibridação da teologia católica com elementos de uma educação estética fundada no romantismo e conhecimentos voltados para uma ação eminentemente pragmática, típica do liberalismo” (SOUZA NETO, 1997, p. 24). Talvez por isso alguns aspectos da obra tenham escandalizado Issler (1973), quando, fazendo a primeira revisão crítica desse livro, deparou-se, a partir de um olhar da Geografia científica, com fragmentos tais como esse:

A Ásia é o paiz das fábulas, dos sonhos e das imaginações phantásticas; se o judaísmo e o cristianismo nascerão alli, em compensação que cousas extravagantes e absurdas não foram inventadas como religião por todos os povos asiáticos? As crenças mais espalhadas são: o *Boudhismo*, o *Brahmanismo*, o *Islamismo*, o *Christianismo*, o *Judaismo*, a dos *Espiritos*, de *Confucio*, dos *Magos*, de *Sintó*, etc. (BRASIL, 1864, p. 196).

Como exemplo da descontextualização com que a maior parte da bibliografia didática antiga de Geografia tem sido tratada, e que vale a pena abordar aqui, pois há certa unidade na forma expressional e na organização dos conteúdos desse período, Issler (1973, p. 43), após elencar algumas distorções de conteúdos e sequências discursivas, assim conclui sobre os *Elementos* de Pompeu:

É o retorno à literatura fantástica medieval, com o sabor das aventuras de Marco polo. O autor, de imaginação fértil e desinibida, estava oferecendo como Geografia, um produto que, já em sua época, era inacreditável: os exageros e disparetes apresentados na obra não são encontrados nem mesmo nos mais exagerados cronistas de alguns séculos antes.

Se compreendido a partir da perspectiva da Geografia moderna científica, é isso mesmo. Todavia, se recolocado em seu contexto, a análise enriquece e aproxima-se uma compreensão mais adequada. Pois se deve considerar o sujeito dessa enunciação: religioso, padre, enunciando de um contexto no qual o catolicismo era religião de Estado, e a única aceita. E a grande força intelectual ativa no Brasil desse período é o Romantismo, ágil em idealizar lugares e situações. É o encontro da “teologia católica” com a “educação estética” como lembra Souza Neto (1997).

Em seu juízo crítico, Issler prossegue identificando a utilização de Ayres de Casal como modelo na parte referente ao Brasil, e o método de produção: transcrições com algumas alterações. Corrigido, alterado pelas contingências, pouco criticado, será Ayres de Casal a grande referência para a construção de uma imagem do país, na maioria das abordagens sobre o Brasil.

Nos anos 1860, editado duas vezes nessa década e em outros anos até 1902, temos em destaque as *Lições elementares de Geographia, segundo o methode Gaultier*, de Estácio de Sá Menezes (pseudônimo de Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro), e, além dele, Pedro José de Abreu, adotado no Colégio Pedro II e, regionalmente, Eudoro Brasileiro Berlink, cujo compêndio, versando sobre o Rio Grande do Sul, terá uma boa aceitação naquela província. Em 1863, o Barão de Macahubas (Abílio Cezar Borges), um dos mais destacados educadores dos oitocentos, publicou um volume de Geografia; tratou-se de uma publicação restrita a uma instituição baiana, e com um recorte temático, a Geografia Física, pelo que não teve a repercussão de outros, para outras disciplinas, que escreveu, amplamente aceitas.

Nos anos 1870, já no fim de sua vida, surgem os livros de Joaquim Maria de Lacerda, sem dúvida o maior fenômeno da bibliografia didática de Geografia no século XIX, cujas obras somente foram depositadas no século seguinte. Já é notável, nessa década, a presença de editoras comerciais, sendo a maioria editada no Rio de Janeiro.

Os anos 1880 marcam o auge da produção bibliográfica da Geografia escolar no século XIX: 44 títulos são publicados. Destacam-se Frere Ignace Chaput (F.I.C.), traduzido do francês, Alfredo Moreira Pinto e Raul Villa-Lobos.

4.2.3 A formação do currículo escolar de Geografia no Império

Nos anos iniciais da bibliografia não havia proposição curricular, como se teria após o estabelecimento do Colégio Pedro II, em fins da década de 1830, como se teve na fundação da Real Academia Militar, em 1810. Da história dos currículos, tem-se a institucionalização, frequentemente, como regra normatizadora dos conteúdos. No entanto, pode-se tomar a obra de Bazilio Quaresma Torreão⁹¹, *Compendio de Geographia Universal...*, se não como a primeira proposta curricular realizada, como uma das mais completas desse tempo, para o ensino de base. Veja-se no Quadro 14 a plataforma descritiva do currículo executado por este autor.

Em uma versão mais enxuta, essa é a estrutura, e forma de abordagem do universo geográfico presente em Pinkerton (1804a; 1804b). Tomando para exemplo a abordagem sobre o clima em Portugal, desconsiderando-se as descrições técnicas, vemos a seguinte enunciação neste autor (1804a, p. 432): “Climate and seasons. The climate of Portugal is familiarly known to be most excellent and salutary [...]”; na versão francesa: “Climat et saisons. Tout le monde sait que le climat du Portugal est singulièrement salubre” (PINKERTON, 1806, p. 274); em Torreão (1824, p. 62): “Portugal, que antigamente se chamava Luzitânia⁹², he hum dos Paizes da Europa o mais excellente, e o mais proprio para satisfazer as precisões e comodidades da vida; pela temperatura, e salubridade do seu ar [...]”.

Em uma formação discursiva mais ampla, a dos tratados geográficos, e também no discurso didático de ampla aceitação na época, como o francês, desenvolve-se, sobre o clima de Portugal, a *ideia da salubridade* (pois dessa forma o clima, de acordo com suas características, era descrito e avaliado) como fato “familiarly known to be most”/“tout le mond sait” que, na enunciação de Torreão

⁹¹ **Bazilio Quaresma Torreão** – nasceu na província de Pernambuco, em Olinda, em fins do século XVIII e faleceu em 1867, no Rio de Janeiro. Foi político brasileiro, presidente da Província da Paraíba. Também atuou como professor de Geografia e História, sendo relatado possuir grande erudição nessas matérias. Integrou os rebeldes de 1817, que queriam a independência da província de Pernambuco. Enquanto preso, na Bahia, em companhia do Frei Caneca, lecionou três cursos de Geografia e escreveu seu compendio, o segundo no Brasil, bem recebido pela crítica da época, e editado em Londres, para onde se exilou por participar de outra rebelião em 1824. No exílio, residiu em outros países europeus, além da Inglaterra. Quando retornou, na década seguinte, presidiu a província do Rio Grande do Norte (1833-1836) e a da Paraíba (1836-1838). Enquanto presidente do Rio Grande do Norte, fundou o Atheneu Norte-Riograndense, em 1834. Após 1838, atuou como deputado do Império, no Rio de Janeiro – (BLAKE, 1883; BOLIGIAN, 2010).

⁹² Em Pinkerton igualmente há considerações sobre os nomes antigos de Portugal.

assume uma forma direta (verbo conjugado sem nenhuma condicional modal, e dispensando o reconhecimento do senso comum), sobrepondo a qualquer outro europeu como “o mais excelente, e o mais próprio”, concretizando um forte efeito de sentido sobre sua salubridade, sobretudo porque a “singularidade”, como efeito no discurso francês, e a determinação “to be most” no discurso didático brasileiro se diferencia pela determinação do artigo “a”, que atribui à sequência discursiva uma exclusividade que não tem nas outras enunciações. É um momento, o da produção dessa obra, em que os vínculos entre Brasil e Portugal são, sem dúvida, ainda muito importantes. Sobretudo, trata-se de um diferencial que alça Portugal – origem etnográfica importante para o povo brasileiro – por sobre todos os outros países de clima temperado quanto a esse critério.

QUADRO 14 – Organização curricular da obra *Compendio de Geographia Universal, resumido de diversos authores e offerecido a mocidade brasileira*, de Bazilio Quaresma Torreão, 1824.

Conteúdos
<p>GEOGRAFIA ASTRONÔMICA Dos céos, dos Astros, e do Systema de Copernico; Das diferentes posições da Esféra; Das dimensões do Glôbo Terrestre; Do uso do Glôbo; Achar a Latitude dos Lugares; Achar a Longitude dos Lugares; Achar a distancia de dois lugares no Glôbo; Achar que horas são em hum lugar, quando he Meio dia em outro; Achar a hora em que o Sól nasce, e se põem em qualquer lugar da Terra; Achar os Pericioanos; Achar os Antecianos; Achar os Antipodas.</p> <p>GEOGRAFIA FIZICA, E POLÍTICA Definições de diferentes porções de Terra, e de Mar; Religião; Governo</p>
<p>EUROPA - Golpe de vista; Situação, Limites, Extensão, e População; Mares, e Gôlfos; Rios e Canaes; Montanhas, e Volcões; Cabos e Estreitos; Lagos; Ilhas, Peninsulas, e Isthmos; Divisão Geral da Europa</p>
<p>Portugal – situação, e limites; Clima, e Character dos Habitantes; Governo, Religião, e População; Divisão Geral; Topographia Hespanha -; França - ...; Alemanha, Confederação Germanica - ...; Imperio D’Austria - ...; Italia - ...; Suíça - ...; Paizes Baixos - ...; Ilhas Britanicas - ...; Denamarca - ...; Suecia - ...; Russia - ...; Prussia - ...; Imperio Turco - ...; Ilhas da Europa - ...</p>
<p>AZIA - ...</p>
<p>Russia d’Azia -...; Imperio da China - ...; Imperio do Japam - ...; India - ...; Persia - ...; Arabia - ...; Turquia Aziatica - ...; Ilhas d’Azia - ...</p>
<p>AFRICA - ...</p>
<p>Africa do Norte - ...; África a Léste - ...; Africa ao Sul - ...; Africa ao Oeste; Africa ao Centro - ...; Ilhas d’Africa - ...</p>
<p>AMERICA SEPTENTRIONAL - ...; Groelanda - ...; Nova Bretanha - ...; Canada - ...; Nova Escossia - ...; Costa do Noroeste - ...; Estados Unidos - ... (acresce uma “idea histórica” e descrição de todos os estados); Florida - ...; Mexico - ...; Campo do Asilo - ...; Ilhas da America Septentrional - ...; America Meridional - ...; Novo Reino de Granada - ...; Peru - ...; La Plata - ...; Antigo Chile - ...; Patagões - ...; Guyena - ...; Paiz da Amazonas - ...; Brazil – ...; para cada província, descreve: situação, extensão, limites, uma idéia histórica; clima, terreno, producção, e commércio; habitantes, governo, religião, população; divisão geral; topographia; aspecto do paiz [sic]; rios, ilhas, lagôas; producções e commércio; governo e subdivisão; Ilhas da America Meridional - ...</p>

Fonte: Torreão (1824).

Org.: Jeane Medeiros Silva, 2012.

Já então se tinha o pensamento, que seria acentuado quando do determinismo geográfico, em fins do século XIX, sobre as vantagens e desvantagens do clima como fator geográfico formador da índole de um povo (MACHADO, 2000). O que faz muito sentido quando Torreão enquadra na mesma entrada o clima e o *Caracter dos Habitantes*; exposto o clima, afirma: “os Portuguezes, em geral, são polidos. Generosos, sóbrios, e melancólicos; e ainda que amão a ostentação, são bravos, e dados ás Artes” (1824, p. 63).

Essa construção se prolonga por outras obras em muitas das décadas seguintes, ou simplesmente desaparece. Na obra de Brasil (1864, p. 158), o autor considera que, sobre Portugal, “[...] o clima é benigno, temperado e saudavel”; na sétima edição do *Curso Methodico de Geographia*, Lacerda (1898, p. 171) afirma: “O clima de Portugal é temperado e saudável, excepto em alguns sítios pantanosos”; Novaes (1929, p. 322), após caracterizar o clima português, conclui: “em geral o clima é são”; ao passo que nenhuma consideração sobre o clima de Portugal pode ser encontrada em Scrosoppi (1915) e Lobo (1927). Está em Torreão uma aceitação teórico-ideológica que se reproduz até as primeiras décadas do século XX, a despeito dos avanços sobre a questão do clima que descartaram essa noção valorativa. Um sentido que, desentranhado de suas origens, se reproduz, se altera, se preserva e desaparece, mas somente após uma longa permanência, e após o surgimento de outros contextos históricos.

Essas permanências são constantes, e algumas, inclusive, atuais. É notável, a esse propósito, que já na fundação de um discurso didático brasileiro de Geografia operavam certos indicadores de valores que, passados diversos movimentos e feições geográficas e do ensino geográfico, constatei na análise desse discurso na contemporaneidade, em minha dissertação de mestrado. Naquela ocasião, analisei dois capítulos de um corpus didático, um denominado “África” e outro “Estados Unidos, a superpotência mundial”: percebi neles, sobre o estabelecimento do espaço discursivo, um capítulo dado a um continente em sua totalidade e um outro para um único país. A distinção não se limitava a esse aspecto formal, pois já nos títulos se percebia um silenciamento no capítulo africano (um único lexema, “África”) e uma projeção qualitativa no título do capítulo americano, seguindo no fio do discurso feitos de sentidos contraditórios e mesmo preconceituosos, negando a África e

positivando os Estados Unidos (SILVA, 2006). De qualquer forma, ali, o valor político da contemporaneidade definia a forma de construir estas regionalidades, notadamente o espaço discursivo a elas delimitado. Na organização discursiva de Torreão nota-se já o mesmo padrão de abordagem regional, com destaque para os países considerados importantes e aglutinação de outros, não tão considerados, em blocos regionais. Em específico sobre o Brasil, Torreão de fato fez uma síntese, bastante acentuada, da única fonte que declara, a obra de Ayres de Casal. Publicando sua obra em 1817, Casal aborda 21 províncias, ao passo que Torreão discorre sobre 15. Para cada uma delas, como demonstrado no Quadro 14, descreve *situação, extensão, limites, uma idéia histórica; clima, terreno, produção, e comércio; habitantes, governo, religião, população; divisão geral; topographia; aspecto do paiz [sic]; rios, ilhas, lagôas; produções e comércio; governo e subdivisão*. Resume, praticamente, os principais fatos históricos, a onomástica e as principais características físicas, naturais e políticas dessas regiões.

A estrutura da obra de Ayres de Casal (1817a; 1817b) lançou as bases do currículo corográfico sobre o Brasil, assim como Pinkerton e de La Croix, introduzidos no ensino de Geografia da Real Academia Militar, e possivelmente outros autores, como os geógrafos italiano Adrien Balbi (1782-1848) e o geógrafo alemão Conrad Malte-Brun (1755-1826), geógrafos muito populares na Europa e no Brasil (presentes nas principais bibliotecas do país) estabelecerem as bases de uma Geografia geral para o ensino dessa disciplina.

O modelo de Casal é levado ainda mais a termo na obra de Rabello (1829), conforme se pode ver no Quadro 15. Esta obra pode ser considerada como a primeira produção didática de Geografia de fato com enfoque regional, seguindo-se outras, nas décadas seguintes. Apesar de o título propor uma descrição corográfica do Brasil, a obra restringe-se à província da Bahia, ficando o Brasil como um leve contexto: da forma como os trabalhos corográficos abordavam as províncias, Rabello abordou as comarcas da Bahia. Muito próxima à forma de abordagem casaliana, dá notícias históricas sobre a formação territorial, evidencia localizações e com detalhes aborda as plantas e animais de cada território – um conteúdo que terá considerável declínio nos manuais de Geografia à medida que as ciências consolidam um lugar na escola como disciplina escolar, apenas sendo retomado mais tarde, por influência da Geografia moderna científica.

QUADRO 15 – Organização curricular da obra *Corografia, ou abreviada historia geographica do imperio do Brasil...*, de Domingos Jose Antonio Rebello, 1829.

Conteúdos
Descobrimto da America em Outubro de 1492 por Christovam Colombo, Piloto Genovez: derivando-se o nome – America – de Americo Vespuccio, Piloto Florentino, também celebre nesta descoberta.
Descobrimto do Brasil.
Idéa geral dos Indigenas habitantes do Brasil.
Notícia dos Indigenas habitantes da Bahia de Todos os Santos, antes do seo descobrimto.
Naufragio de Diogo Alves Correia na Bahia em 1510; e o mais notável até a chegada em 1547 de Francisco Pereira Coutinho á mesma.
Situação, Extensão, e Limites do Brasil. Serranías, Cabos, Bahias, ou Portos principaes, Ilhas, Rio, Clima, Terreno, Produccão, Commercio. Lagôas mais notaveis em diversas Provincias. Mineralogia, Fythologia, Zoologia. Reptis. Amphibios. Aves. Insectos. Arvores. Resinas uteis. Fructas. Plantas medicinâes. Raizes. Hortaliças e legumes. Balsamos, alguns medicinaes. Especiarias. Flores, e plantas de cheiros.
Historia em resumo, e Epochas mais notáveis do Brasil desde o seo descobrimto até o presente, e especialmente as desta Cidade de S. Salvador Bahia de Todos os Santos.
Habitantes, Governo, religião, e População, conforme o Estado actual do Império do Brasil; suas capitaes, Cidades, e Comarcas respectivas com as suas Villas.
Provincia da Bahia em geral. Aspecto do paiz. Rios, e Lagos. Montanhas. Mineralogia. Fithologia. Zoologia. Estação. Commercio. Governo, e subdivisão da Provincia nas sus quatro Comarcas. Comarca da bahia com 17 Villas. Comarca da Bahia. Portos. Peixes. Mariscos. Ilhas. Rios. Rios nos Suburbos da Cidade. Época da Fundação da Cidade de S. Salvador Bahia de Todos os Santos em 1549; primeira Cidade do Brasil; Capital, e primeira Comarca desta provincia; seos Estabelecimentos; Governos assim Civil, como Eclesiastico; seo estado actual.
Freguezias do lado Occidental da Costa da Enseada da Bahia. Freguezias na contra-costa da parte do Norte. Villas, Julgados, Arraiâes, e Freguezias pertencentes á Cidade. Villas, e Freguezias do Recôncavo da Cidade. Comarca de Porto Seguro, conhecida também por Vera Cruz, por ser o primeiro nome que teve dado pelo Navegante Pedro Álvares Cabral em allusão ao dia 3 de Maio, invenção da Santa Cruz, e por isso o Brasil todo tomou o nome de Terra de Santa Cruz. Montes, Rios, Lagos, e Portos. Mineralogtia. Zoologia. Fythologia. Comarca de Porto Seguro com 9 Villas. Comarca de São Jorge dos Ilhéos. Montes. Rios, e Lagos. Portos, e Ilhas. Mineralogia. Fithologia. Zoologia. Comarca de S. Jorge dos Ilhéos com 10 Villas. Comarca de Jacobina. Montes. Rios. Mineralogia. Fythologia. Zoologia. Comarca de Jacobina com seis Villas. Comarca da Cidade. Comarca de Porto Seguro. Comarca de Ilhéos. Resumo das particularidades da Provincia da Bahia.

Fonte: Rebello (1829).

Org.: Jeane Medeiros Silva, 2011.

O manual é emblemático de um momento em que o discurso didático de Geografia tateia no escuro: sua organização não tem referências ou orientações claras. Assim, os conteúdos sofrem diversas ordens de instabilidade, tais como

repetição de temas, ausência de um sequenciamento lógico e outras. Em um sentido mais restrito, próprio ao zelo e cuidados expressivos de um autor, o que demonstra muito do improvisado e do amadorismo dessas produções, a obra de Rabello, que era comerciante, aponta incoerências tais como intitular uma seção por *Montes, Rios, Lagos* (os subtítulos internos da bibliografia didática são praticamente idênticos – quase constituindo uma fórmula), mesmo que na localidade abordada não se faça menção a nenhum lago, por não tê-los.

Na década de 1850, o Colégio Pedro II apresentava o currículo descrito no Quadro 16, que se orienta metodologicamente do sentido geral para o particular, dos continentes, para o Brasil, direcionado às séries da sua estrutura de ensino. No último ano, encerra os estudos geográficos com uma abordagem cosmográfica e geográfica antiga. De acordo com Issler (1973, p. 41), essa cadeira “[...] cumpria um programa de geografia histórica com evidentes intenções de erudição, retornando ao mundo mediterrâneo que, certamente, atenderia aos interesses dos estudos clássicos, de filosofia e religião nas outras matérias”.

QUADRO 16 – Plataforma curricular do Colégio Pedro II em 1850 – ensino secundário.

Ano	Disciplina	Conteúdos
2º ano	Geografia	Os cinco continentes estudados nos seus aspectos físico-descritivos, tais como: limites, países, mares, golfos, estreitos, rios, etc.
3º ano	Geografia	África e Oceania, destacando além dos aspectos físicos, países, populações, raças, religiões, governos etc.
4º ano	Geografia	Ásia – o mesmo tratamento
5º ano	Geografia	Europa – o mesmo tratamento, mas com destaque às cidades principais dos vários países.
6º ano	Geografia	América e Brasil – América em geral, aspectos físicos, descoberta e Brasil em geral e estudo de cada província.
7º ano	Cosmografia Geografia Antiga	Dois cursos, um de Cosmografia e Cronologia, mistura de elementos de astronomia, geografia, física, climas e astrologia e outra de Geografia Antiga, um estudo geográfico da divisão do mundo antigo, Ásia Menor e mundo Mediterrâneo.

Fonte: Issler (1973, p. 39-40).

Org.: Jeane Medeiros Silva, 2011.

No aspecto geral, há poucas alterações significativas no currículo estabelecido ao longo das primeiras décadas do Colégio Pedro II. Os conteúdos obedecem à divisão quantitativa por séries e à distribuição destas pelos anos escolares, permanecendo sempre uma abordagem da Geografia Política, da Geografia Física e da Cosmografia.

Na prática desse currículo, que considera a concepção de uma descrição do mundo, tem-se objetivamente a elaboração de uma espécie de mapa mental, a ser construído de fatos, dados e descrições de superfície, por sua vez a serem somados pelo estudante por meio da memorização.

Trata-se, assim, em primeiro lugar, de delinear os contornos físicos, para neles pontilhar, ou dar a saber, sem localização precisa (pois nos manuais oitocentistas os mapas são pouco frequentes e quando os há são bem gerais, em escala muito reduzidas), os principais acidentes, os mais importantes, como as terras, os oceanos, os mares e rios, as montanhas e o que mais aprouver para para uma descrição física. O objetivo é que o estudante estime, em sua mente, uma organização das formas do planeta, sua diferenciação e suas unidades constitutivas.

Em segundo plano, vem o mesmo trabalho e expressão, agora condizente às obras humanas: as cidades mais importantes, com descrições ligeiras, tais como anotação dos edifícios mais importantes ou instituições representativas nelas situadas, das principais atividades rurais e industriais, das entidades políticas assentadas nesses territórios.

Isto posto em nível global, o próximo passo era fazê-lo por continentes, adentrando os principais países com a mesma abordagem. O mesmo se faria com o território nacional, apresentando um contexto histórico, desenhando os contornos políticos e físicos, para então entalhar as províncias – única regionalização praticada em todo o oitocentos e nas primeiras décadas do século XX.

Em terceiro plano, em ordem variável (pois às vezes precedia ou sucedia a descrição geral), vinha a Cosmografia, para descrever os astros, os planetas e cometas, apresentar o sistema solar, os movimentos do planeta Terra e o estabelecimento das estações, as dimensões da terra, as longitudes e latitudes, as zonas climáticas e outras ordens nesse sentido. Para atender aos estudos clássicos, a disciplina Geografia e seu currículo estabelecia uma abordagem do mundo Antigo,

circunscrito à Ásia menor e aos países mediterrâneos, com o mesmo movimento descritivo.

Este era o conjunto de conteúdos e sua expressão presente nos manuais de Geografia, em todo o período imperial, com pouca variação. Compare-se o currículo exercido em duas edições da obra de Pompeu Brasil (Quadro 17).

O manual de Pompeu tem o mesmo comportamento das demais produções da segunda metade do século XIX. Divide-se em Cosmografia, Geografia Física e Geografia Política, para as quais descreve os elementos e fatos essenciais. Essa essencialidade, evidentemente, é imbricada pela visão do sujeito autor ou das instâncias sociais que representa e que justamente o constitui como sujeito, isto é, eurocêntrica, burguesa, católica. Não se trata de uma enumeração isenta e neutra.

A variação de uma edição para outra implica uma atualização geográfica e a ampliação da descrição. Na quarta edição, por exemplo, Brasil inclui a Oceania, não presente nas edições anteriores, e países também não abordados anteriormente.

O mesmo se verifica da edição de um autor para a produção de um novo autor. Procede-se, nesse sentido, ao que observou Chervel (1990, p. 209), citado anteriormente:

Todos os manuais ou quase todos dizem então a mesma coisa, ou quase isso. Os conceitos ensinados, a terminologia adotada, a coleção de rubricas e capítulos, a organização do *corpus* de conhecimentos, mesmo os exemplos utilizados ou os tipos de exercícios praticados são idênticos, com variações aproximadas. São apenas essas variações, aliás, que podem justificar a publicação de novos manuais e, de qualquer modo, não apresentam mais do que desvios mínimos: o problema do plágio é uma das constantes da edição escolar.

A Geografia escolar descritiva parece estruturar-se em um traço cartográfico como objetivo do seu modo de ser, a fazer uma imagem, seletiva, clivada ideologicamente, dada por fatos e nomenclatura. Seu ponto de partida foi a Geografia clássica que antecedeu à fase científica, sendo tal qual ela de natureza quantitativa e onomástica:

QUADRO 17 – Plataforma curricular executada na segunda e quarta edições de Pompeu Brasil.

Divisão	Conteúdos (2. ed.)	Divisão	Conteúdos (4. ed.)
Cosmografia	Dos Astros em geral. Dos Planetas. Da Esphera. Do Zodiaco e Estações. Da Terra. Das longitude e latitudes. Das Zonas, sombras, climas. Da lua e fases.	Cosmografia e definições geraes	Principios geraes de geographia astronômica. Astros errantes. Planetas e Cometas. Systema solar, movimento diurno e annual da terra e das estações. Da esphera, circulo, linhas e pontos. Zodiaco, precessão do equinocios e posição da esphera. Da terra, sua figura e dimensões. Das longitudes e latitudes. Dos habitantes da terra em relação ás suas zonas e sombras; aos seus climas e a longitude e latitude. Da lua, suas phases e eclipses.
Geographia Physica	Physica - parte liquida. Atmosphera e Meteorologia. Geographia applicada. Europa Physica. Azia Physica. Africa Physica. America Physica. Oceania Physica.	Principios Geraes da Descrição Physica	Descrição physica da terra. Parte liquida do globo. Atmosphera e meteorologia. O grande continente, divisão do mundo e os oceanos. Da sociedade civil, fórmias de governo, leis e industria. Da religião e dos diversos cultos do mundo. Das raças, linguas, e população do mundo.
Geographia Politica	<i>Europa Politica.</i> Suecia e Norwega. Dinamarca. Russia. Inglaterra. Prússia. Hollanda e Bélgica. Allemanha. Áustria. Suissa. França. Portugal e Hespanha. Turquia. Grecia e Ilhas Jônicas. Itália.	Geographia descriptiva	<i>Europa – Geographia Geral.</i> Descrição physica. Descrição política. Geographia Particular. Da Europa Septentrional e oriental – Rússia. Da Europa Septentrional – Reino Noruego-Sueco. Da Europa Septentrional - Da Dinamarca. Da Europa Septentrional – Inglaterra. Da Europa Central – Prússia. Da Europa Central – Holanda. Da Europa Central – Bélgica. Da Europa Central – Allemanha ou Confederação Germânica. Europa Central – Áustria. Europa Central – Suissa ou Confederação. Helvetica. Europa Central – França. Europa Meridional – Hespanha. Europa Meridional – Portugal. Europa Meridional – Itália. Europa Meridional – Estados Italianos. Europa Oriental – Grecia e Ilhas Jônicas. Europa Oriental – Turquia e Principados. Danubianos
	<i>Azia e sua divisão.</i> Siberia e Cáucaso. China e Japão. Indostaã. Turquia e Arábia. Persia e Tartaria. Belutchistan, Kabul.		<i>Asia – Geographia Geral.</i> Descrição Physica. Descrição Política. Geographia Particular. Da Asia Septentrional e Meridional – Rússia. Asiatica (Siberia e Caucaso). Da Asia Occidental – Turquia Asiática. Da Asia Occidental – Arábia. Da Asia Meridional – Persia, Kaboul, Belout-chiston e Herat. Da Asia Meridional – Indostao e Indo-China. Da Asia Oriental – Divisão Politica das Índias. India independente. India Colonial ou Estado Europêos. India-China ou além do Ganges. Da Asia Oriental – China e paizes sujeitos. Da Asia Oriental – Japão. Da Asia Central – Tartaria ou Turquestam independente.

<p><i>Africa e sua divisão.</i> Egypto e Berberia. Outros Estados da África.</p>		<p><i>Africa - Geographia Geral.</i> Descrição Physica. Descrição Política. Geographia Particular. Da região do Nilo - I. Abyxinia (Ethiopia dos Anyigos); II. Paiz do Bahr-el-Abiad; III. Nubia; IV. Egypto. Da região de Magheb, Marrocos, Argel, Tripoli e Tunis. Da região austral e oriental. Região da Negricia e Africa Colonial.</p>
<p><i>América.</i> America Russa, Dinamarquesa e Inglesa. Estados Unidos. México. Antilhas. Nova Granada, Venezuela, Equador. Peru e Bolívia. Chile, Paraguay e Uruguay. Confederação Argentina, Guayna e Patagônia.</p>		<p><i>America - Geographia Geral.</i> Descrição physica. Descrição política. Geographia Particular. Da America Septentrional – America Russa, dinamarqueza e inglesa. Da America Septentrional – Estados Unidos. Da America Septentrional – México. Da America Septentrional – America Central ou as cinco Republicas. Das Antilhas e Guyanas – Hayti, Cuba, Porto Rico, Jamaica e Martinica. Da America Meridional – Columbia ou as Republicas de Nova Granada, Equador, Venezuela e Panamá. Da America Meridional – Peru e Bolívia. Da America Meridional – Paraguay, La Plata e Uruguay. Da America Meridional – Chile e America Indígena.</p>
<p><i>Brasil</i> - Descoberta, limites e extensão, Serras. Cabos e Portos. Ilhas, lagos e rios Affluentes, clima. Produções naturaes. População e Industria. Força Publica. Religião, Governo e sua divisão eclesiástica. Divisão Civil, judiciaria e administrativa do Império do Brasil. Provincia do Amasonas. Provincia do Para. Provincia do Maranhão. Provincia do Piauhy. Provincia do Ceará. Provincia do Rio Grande do Norte. Provincia da Parahiba. Provincia de Pernambuco. Provincia de Allagoas. Provincia de Sergipe. Provincia da Bahia. Provincia do Espirito Santo. Provincia do Rio de Janeiro. Corte do Rio. Provincia de São Paulo. Provincia do Paraná. Provincia de Santa Catharina. Provincia do Rio Grande do Sul. Provincia de Minas Geraes. Provincia de Goiaz. Provincia de Mato Grosso.</p>		<p><i>Oceania – Geografia Geral.</i> Descrição physica. Descrição política.</p> <p><i>Imperio do Brasil.</i> America Meridional. Fundação, posição, dimensões, limites, clima e salubridade. Serras, cabos, ilhas, portos e lagos. Rios e affluentes. Produções naturaes, mineralogia, phictologia e zoologia. Industria agricola, manufatora e commercial. Governo, organização politica, população e religião. Organização administrativa, finanças, forças, correio e instrucção publica. Divisão eclesiatica, judiciaria e civil. Quadro das Provincias com sua superficie e população. Provincia do Amazonas. Provincia do Para. Provincia do Maranhão. Provincia do Piauhy. Provincia do Ceara. Provincia do Rio Grande do Norte. Provincia Parahyba. Provincia de Pernambuco. Provincia de Alagoas. Provincia de Sergipe. Provincia da Bahia. Provincia do Espirito Santo. Provincia do Rio de Janeiro. Municipio da Corte. Provincia de São Paulo. Provincia do Parana. Provincia de Santa Catharina. Provincia de São Pedro do Rio Grande do Sul. Provincia de Minas Geraes. Provincia de Goyaz. Provincia de Matto-Grosso.</p>
<p><i>Oceania.</i> Estado Social da Oceania.</p>		

FONTE: Sousa Neto (1997, p. 34-37); Brasil (1864).

Org. e Adapt.: Jeane Medeiros Silva, 2011

A divulgação dessas informações e a concretização máxima desse modo de entender a geografia aconteceu [sic] nos fins do século passado e primeiros anos do século XX com a publicação de dicionários históricos e geográficos, fartamente descritivos e encontrados em quase todas as bibliotecas públicas brasileiras. Publicados tanto no Império como na República, na sua maioria, formam um arrolamento do quadro natural e histórico, disposto em ordem alfabética e quase sempre matéria prima para o conteúdo dos muitos livros didáticos [...]. (ISSLER, 1972, p. 17).

Organizou-se pela palavra, em razão dos meios disponíveis, das técnicas então alcançáveis. E tendo essa Geografia por base, limitou-se a ela, mesmo quando alternativas já fizessem contexto para alterar o mundo estático, tão pleno de informações excessivas. Por quê?

Talvez por faltar um debate sobre ensino, por faltar uma classe de profissionais de formação específica que cuidasse do desenvolvimento desse saber escolar.

Talvez pelos objetivos da educação não exigirem nada além do que estava ofertado.

No Quadro 18, tem-se o currículo proposto no âmbito do Colégio Pedro II, em princípios da década de 1880, cujos anos foram significativos para a bibliografia escolar brasileira, em razão de certa explosão no nível e na quantidade de títulos então publicados. Em síntese, regimenta-se pelo mesmo padrão curricular vigente até então, embora com maior organização dos conteúdos. O que o diferencia dos demais é certa preocupação metológica quanto ao ensino:

Dar-se-ha mais desenvolvimento ao que disser respeito a América e principalmente a Meridional. Exame intuitivo de mappas muraes; desenho no quadro preto dos pormenores geographicos que abranger cada ponto; viagens simuladas para diferentes partes, em que os examinandos indiquem os accidentes phisicos que podem encontrar e as curiosidades naturaes ou artisticas notáveis.

[...]

Uso de espheras, problemas.

O Brasil passava por transformações significativas no âmbito econômico e político, que resultariam no advento da República.

QUADRO 18 – Ensino Secundário: Programa de Geografia, no Colégio Pedro II, na vigência do Decreto n. 8051, de 25 de março de 1881.

Disciplina	Ano/Série	Conteúdos
Geografia	1º ano	Noções de Geografia – sem especificações.
Geografia	3º ano	GEOGRAPHIA: Terra, sua superficie, seus movimentos, principais circulos que nella se traçam para localizar as terras e determinar as zonas thermaes. Divisão das terras e do oceano. Clima e sua influênciã sobre a distribuição dos vegetaes e animaes pela superficie da terra. Das cinco grandes divisões das terras: Mares, golfos, estreitos, seus accidentes physicos. Ilhas, seus accidentes physicos. Lagos, rios, lagunas, seus limites, suas dimensões e posições. População absoluta e relativa. Governo e suas principaes formas. Confederação. Estados soberanos e meio soberanos: Divisão dos povos segundo seu desenvolvimento moral e suas raças. Dos principaes paizes do globo: Posição, limites, superficie. População, governo, religião. Divisão, aspecto e clima. Producção, commercio e industria; importancia politica. Cidades principaes. Dar-se-ha mais desenvolvimento ao que disser respeito a América e principalmente a Meridional. Exame intuitivo de mappas muraes; desenho no quadro preto dos pormenores geographicos que abranger cada ponto; viagens simuladas para diferentes partes, em que os examinandos indiquem os accidentes physicos que podem encontrar e as curiosidades naturaes ou artisticas notáveis.
Geografia e Cosmografia	4º ano	Universo. Astros, sua divisão e aglomeração em grandes grupos ou nebulosas. Estrellas, planetas, cometas, estrellas cadentes, bolidos e aerolithos. Systema de Ptolomeu e de Copernico. Leis de Kepler. Atração e repulsão. Figura, rotação e revolução da terra. Círculos da esphera. Estações. Posições da esphera e dias. Lua. Eclipses. Uso de espheras, problemas.
Corografia do Brasil	7º ano	Limites do Brazil e sua posição astronômica. Ethnographia e clima do Brazil. Ilhas, estreitos e cabos principaes do Brazil. Bahias e portos do Brazil. Systema orographico brasileiro. Systema hidrographico brasileiro. Produções naturaes do Brazil. Industria, agricultura, commercio e progresso material do paiz. Systema de governo e administração do Estado (militar, judiciario e eclesiastico). Instituições e estatistica. Synopse da Constituição Política do Imperio e Código Criminal. Colonização e catechese. Provincia do Amazonas. Provincia do Grão Pará. Provincia do Maranhão. Provincia do Piauhy. Provincia do Ceará. Provincia do Rio Grande do Norte. Provincia da Parahyba. Provincia de Pernambuco. Provincia das Alagoas. Provincia de Sergipe. Provincia da Bahia. Provincia do Espirito Santo. Municipio Neutro. Provincia de São Paulo. Provincia do Parana. Provincia de Santa Catharina. Provincia de São Pedro do Rio Grande do Sul. Provincia de Minas Geraes. Provincia de Goyaz. Provincia de Mato Grosso.

Fonte: Haidar (1972); .

Org.: Jeane Medeiros Silva, 2011.

Se antes se fazia uma abordagem geral do mundo, recortando-se em imediato uma corografia nacional, o ato legislador, nesse momento, pede maior atenção a um entreposto, à América das nossas vizinhanças: as relações comerciais

entrelaçavam-se, havia problemas geopolíticos quanto à demarcação de fronteiras, então recentemente encerrara-se talvez o mais importante conflito bélico da história nacional (a Guerra com o Paraguai).

Há, ainda, a tentativa de fazer certo movimento, certa dinâmica na Geografia estática que caracterizara o ensino até esse momento, o que se pretendia não pela alteração do discurso, mas da prática desse discurso, ou seja, na metodologia de ensino. Por isso, mesmo no contexto de uma plataforma curricular, reforça o emprego de exame de mapas, desenhos, simulação de viagens, o uso de esfera e a formulação de problemas geográficos: tenta-se, então, um meio de se tirar da inanição as informações por vezes caudalosas, por vezes sem sentido, que habitam as superfícies discursivas do livro didático de Geografia.

Esse modelo curricular será encontrado nas obras da bibliografia do final do Império e nos anos iniciais da República. Nos Quadros 19 e 20, tem-se a plataforma curricular de uma corografia e de uma Geografia geral publicadas na década de 1880 e reeditada até no princípio do século XX.

Assim, em Lacerda (1898), tem-se a abordagem do Brasil no mesmo contexto de abordagem das Américas, com as províncias já renomeadas como Estados, em vigência da República, atualização feita por Luiz Leopoldo Fernandes Pinheiro, responsável pelo prolongamento da vida útil das obras do autor, então já falecido.

Se por um lado começava-se a ter uma preocupação com a metodologia do ensino, por outro a referenciação discursiva ainda se caracterizava pela fragmentação do saber, com a qual se esperava compor quadros isolados, físicos e políticos, a serem sobrepostos pelos alunos, presumidamente, na tentativa de compor uma imagem geográfica do mundo ou de suas partes.

Essas obras, exemplares do período, indicam os trâmites transitivos do Império para a República. Essencialmente, os conteúdos e seu método, ou a concepção geográfica, permanecem o mesmo, a despeito das diversas tentativas de reformas educacionais implementadas pela República. Atualizam-se as províncias para estados, mas permanece a ênfase numa divisão territorial eclesiástica como ainda recomendado no programa de 1881: o Império e a Igreja Católica tinham um consórcio que a República aboliria.

QUADRO 19 – Plataforma curricular executada no *Curso methodico de Geographia*, de Joaquim Maria de Lacerda, década de 1880.

Geographia Geral
Noções preliminares. Definições geometricas. Noções de Cosmographia. Definições geographicas. Produções do globo. Classificacao dos homens. Europa: descripção physica, descripção politica. Ásia... África... América... Oceania... Quadro comparativos dos principaes lagos, rios e montes.
Geographia Particular
Paizes da Europa: Ilhas Britannicas, Dinamarca, Suecia e Noruega, Russia Europêa, França, Bélgica, Hollanda, Allemanha, Austria-Hungria, Suissa, Portugal, Hespanha, Italia, Turquia Europêa, Grecia, Rumania, Servia, Bulgária, Montenegro. Paizes da Ásia: Russia da Ásia, Turquia da Ásia, Arábia, Pérsia, Afghanistan, Belutchistan, Turkestan independente, India ou Hindostão, Indo-China, Imperio Chinês, Corea, Japão. Paizes da África: Egypto, Abyssinia, Barbaria, Sahara, Senegambia, Guiné Superior, Guiné Inferior, Hotentotia, Colonia do Cabo, Cafraria, Moçambique, Zanguebar, <i>Somal</i> , Sudan, Nigricia <i>Meridional</i> , <i>Ilhas da África</i> . Paizes da América: Groenlândia, America Septent. Ingleza, Estados-Unidos, México, America Central, Antilhas, Guyanas, Venezuela, Colombia ou Nova Granada, Republica do Equador, Perú, Bolívia, Chile, Republica Argentina, Republica do Uruguay, Republica do Paraguay, Republica Patagônia, Estados-Unidos do Brazil: Estado do Amazonas, Estado do Pará, Estado do Maranhão, Estado do Piauhy, Estado do Ceará, Estado do Rio Grande do Norte, Estado da Parahyba do N., Estado de Pernambuco, Estado das Alagoas, Estado de Sergipe, Estado da Bahia, Estado do Espirito-Santo, Estado do Rio de Janeiro, Districto federal, Estado de S. Paulo, Estado do Paraná, Estado de S. Catharina, Estado do Rio Grande do Sul, Estado de Minas Geraes, Estado de Goyaz, Estado do Matto-Grosso, Estatistica do Brazil. Oceania: Possessões Inglezas, Possessões Hollandezas, Possessões das outras nações; Esiados independentes.
Cosmografia
Definições geométricas. Do Universo em geral. Atração e força centrifuga. Parallaxe. O sol. Manchas do Sol. Densidade do Sol. A terra. Antipodas. Redondeza da Terra. Atmosphaera. Ventos. Chuvas. Refracção astronomica. Aurora e crepusculo. Climas. Linhas, pontos e circulos da esphera. Medida da longitude. Medida da latitude. Movimento diurno da Terra. Movimento annual da Terra. Estações. Dia sideral e solar. Tempo verdadeiro e médio. Equação do tempo. Anno sideral e solar. Precessão dos equinoxios. A Lua. Caracteres geraes. Movimentos. Orbita. Retrogradação dos nós. Phases da Lua. Influencia da Lua sobre as mares. Revolução sideral e synodica da Lua. Libração. Eclipses. Systema solar ou planetario. Cometas. Estrellas cadentes, etc. Estrellas fixas. Nebulosas. Posições da esphera. Globos, cartas geographicas. Projeções. Calendario. Cyclo lunario e Aureo numero. Epacta. Cyclo solar. Indicção Romana. Lettra dominical. Festas do anno. Problemas de Cosmographia.

Fonte: Lacerda (1898).

Org.: Jeane Medeiros Silva, 2011.

QUADRO 20 – Plataforma curricular executada nos *Elementos de Chorographia do Brazil*, de Henrique Martins, década de 1880.

Descripção Physica
Bahias. Ilhas. Cabos. Pontas. Montanhas. Chapadões. Lagos e lagoas. Bacias fluviaes. Bacia do Amazonas. Bacia Oriental. Bacia do Prata.
Descripção Politica
Posição astronomica. Extensão. Superficie. Limites. População. Grupos ethnographicos. Descripção do littoral. Estructura physica. Aspecto physico. Clima. Produção. Flora. Fauna. Agricultura. Industria. Mineração. Commercio. Creação de gado. Estradas de ferro. Telegrapho. Navegação. Governo. Divisão administrativa. Divisao judiciaria. Finanças. Religião. Divisao ecclesiastica. Industria.
Descripção dos Estados
Amazonas. Pará. Maranhão. Piauhy. Ceará. Rio Grande do Norte. Parahyba. Pernambuco. Alagoas. Sergipe. Bahia. Espirito Santo. Rio de Janeiro. Districto Federal. S. Paulo. Paraná. Santa Catharina. Rio Grande do Sul. Minas Geraes. Goyaz. Matto Grosso.

Fonte: Martins (1896).

Org.: Jeane Medeiros Silva, 2011.

Por outro lado, esses currículos, além dos movimentos políticos, indicam as transformações econômicas pelas quais o Brasil passava. O currículo de 1881 orienta a abordagem da “Industria, agricultura, commercio e progresso material do paiz”; no currículo das obras, as inovações vão sendo colocadas paulatinamente. Em Martins (1896 – 5ª. edição), por exemplo, uma parcela desse progresso material é colocado ao lado das tradicionais abordagens da “Agricultura. Industria. Mineração. Commercio. Creação de gado”: é o caso das “Estradas de ferro” e do “Telegrapho”.

* * *

No próximo capítulo, considerando constituída e institucionalizada a disciplina Geografia, com uma bibliografia didática consolidada e já enquadrada em uma tradição, passo a abordar os movimentos de sua conformação e desenvolvimento discursivo, considerando o contexto histórico do debate que promove transformação em seu fazer e modo de ser durante a vigência da Primeira República, em fins do século XIX até a década de 1930.

CAPÍTULO 5

DELINEAMENTOS CONSTITUTIVOS DA GEOGRAFIA ESCOLAR NA PRIMEIRA REPÚBLICA (1889-1930...): permanências e transformações na disciplina e em sua bibliografia didática

Ordinariamente se faz o estudo do paiz pelos compendios. Ainda que o livro não vá ás mãos do alumno, é pelo livro que o professor ensina e, portanto, é pelo livro que o alumno aprende.

Antonio Firmino Proença, 1928.

A transição do período imperial para o período republicano sinalizou, evidentemente, transformações que atingiram toda a dinâmica social do país, inclusive a educação. O Brasil, propriamente, enfrentava uma reestruturação social a partir da nova organização da sociedade, com abolição da escravatura, a chegada de imigrantes em massa e a presença da mão de obra livre. Economicamente, havia o surgimento do esboço de uma produção industrial. Já então havia uma plataforma cultural efervescente, sinalizando para a consolidação de uma classe intelectual, constituída por profissionais liberais, militares, funcionários públicos e outros, interessados pela direção do destino da nação e dos próprios negócios. O país passava por um período de modernização estrutural, com impacto significativo nas relações sociais, que incluía:

[...] o encurtamento das distâncias com a construção de vias férreas e a expansão das já existentes, a agilização dos transportes marítimos através dos barcos a vapor, a modernização dos processos de fabrico do açúcar e a construção de engenhos, sem contar o importante avanço nos processos de beneficiamento do café que aumentaram a sua produtividade. Todas essas alterações foram decisivas no surgimento de novas relações e novos interesses na sociedade. Da mesma forma que estas mudanças, o incremento das indústrias, a urbanização e a modernização das capitais e das cidades portuárias, bem como, a imigração, contribuíram de algum modo para a República e para a federalização do país. Além, é claro, de

todas as idéias trazidas da Revolução Francesa que tiveram, igualmente, sua influência (CARTOLANO, 1994, p. 94).

A República, assim, significou uma reorganização radical da plataforma política do país, pois “Do império unitário o Brasil passou bruscamente com a República para uma federação largamente descentralizada que entregou às antigas Províncias, agora Estados, uma considerável autonomia administrativa, financeira e até política” (PRADO JÚNIOR, 1998, p. 218).

O conjunto dessas mudanças não foi isento no campo educacional, embora continuasse como privilégio das elites, que sustentavam as instituições particulares e ainda se valiam do Estado para estabelecer um ensino público que as favorecesse. A nova constituição da República, promulgada em 1891, incluiu os municípios e as instituições privadas como responsabilidade do Estado (AZEVEDO, 1963). A estrutura educacional herdada do Império dividia-se entre a responsabilidade federal que se ocupava do ensino secundário e do ensino superior – o que significava a formação das elites, e a responsabilidade das províncias que se centrava no ensino primário, embora lhes fosse facultada a atuação em todas as esferas do ensino elementar; por limitações econômicas, as províncias limitaram-se a liceus nas capitais e em alguma ou outra cidade de maior vulto no interior de seus territórios. Ao passo que no período imperial o governo central tivesse vistas apenas para o ensino superior e para o ensino secundário, este quase que exclusivamente restrito ao Colégio Pedro II, no período republicano a preocupação, pelo menos em nível legislativo, foi mais abrangente. É o que demonstram as propostas ditas reformas promulgadas por ministros da República responsáveis pela orientação da educação, que, no período em análise foram as seguintes: Decreto n. 981, de 8 de novembro de 1890 – Reforma Benjamim Constant; Decreto n. 3.914, de 23 de janeiro de 1901 – Reforma Epiácio Pessoa; Decreto nº 8.660, de 5 de abril de 1911 – Reforma Rivadávia Corrêa; Decreto de n. 11.530, de 18 de março de 1915 – Reforma Carlos Maximiliano; Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925 – Reforma Luiz Alves Rocha Vaz; Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931 – Reforma Francisco Campos.

5.1 A educação brasileira na República: o lugar da Geografia escolar e sua proposta curricular

Com a proclamação da República, a primeira iniciativa importante para a educação foi o surgimento, em 19 de abril de 1890, do Ministério da Instrução, Correio e Telégrafos⁹³ que, sob responsabilidade do nomeado ministro Benjamin Constant Botelho de Magalhães (de formação positivista), promulgou, meses mais tarde, em 08 de novembro do mesmo ano, o Decreto n. 981, que se destaca por ser uma plataforma de propostas que, pela primeira vez, desde a Independência, abarcava todos os níveis de ensino.

A Reforma de Benjamin Constant instituiu a seriação obrigatória, uma proposta que tenta combater a longa tradição dos preparatórios (aulas avulsas com exames comprobatórios), tantas vezes vizada pela legislação imperial e tantas vezes enfraquecida pela pressão das elites, que desejavam acelerar a formação de seus filhos e ingressá-los com rapidez nas instituições superiores. O modelo seriado, posteriormente, foi incorporado também ao ensino primário. Para a educação nacional, seu mérito foi instituir-se como modelo de organização para os estabelecimentos provinciais, agora estatizados (RIBEIRO, 2001).

Essa reforma, contemplando todos os níveis da educação, teve inspiração positivista, o que implicava uma tendência científica – e que já estava na mentalidade brasileira após meados do século XIX, mas com maior sucesso nas áreas exatas (AZEVEDO, 1963), propondo um rompimento com a tradição literária e clássica que sempre fora predominante no ensino brasileiro. Assim, a reforma pretendeu contextualizar a educação na ciência, opondo-se à tradição clássica, colocando em ordem uma influência positivista e liberal. Porém, seria criticada por não compreender adequadamente o Positivismo como orientação e, por isso, apenas sobrepor disciplinas científicas ao quadro constituído pelos estudos clássicos.

Pode-se dizer de uma mudança de pensamento no meio intelectual brasileiro, pois a República alvorece sob a condução de militares que tinham em

⁹³ Extinto como pasta educacional pouco depois; porém, a partir de então a educação sempre teve uma pasta ministerial para por ela responsabilizar-se.

comum, além de uma visão liberal, uma inspiração positivista quanto à concepção do conhecimento e de suas práticas.

Benjamin Constant esteve entre os intelectuais empenhados em introduzir o Positivismo no Brasil, particularmente na Lei com a qual introduziu as diretrizes de reorganização da educação, em princípio para a capital federal, mas podendo ser extensiva ao restante do país. Todos os símbolos e heranças do Império, de alguma forma, foram afetados pela nova forma de pensar, da qual não escapou nem mesmo a bandeira nacional, a qual teve agregado o lema “Ordem e Progresso” (palavras-chaves no Positivismo) por proposição de Benjamin Constant (Decreto nº 4, de 19 de novembro de 1889). Com a educação não seria diferente.

Augusto Comte (1798-1857), cujas ideias são marcantes nesse período do Brasil, formulou o estado *científico* ou *positivo* em oposição a dois outros, de acordo com seu sistema histórico-epistemológico – o estado teológico ou fictício, e o estado metafísico ou abstrato. Comte (1983, p. 4 – grifos meus) assim define o Positivismo:

[...] o espírito humano, reconhecendo a impossibilidade de obter noções absolutas, renuncia a procurar a origem e o destino do universo, a conhecer as causas íntimas, dos fenômenos, para preocupar-se unicamente em descobrir, graças ao uso bem combinado do raciocínio e da observação, suas **leis efetivas**, a saber, suas **relações invariáveis de sucessão e de similitude**. A **explicação dos fatos**, reduzida então a seus termos reais, se resume de agora em diante na **ligação estabelecida entre os diversos fenômenos particulares e alguns fatos gerais**, cujo número o progresso da ciência tende cada vez mais a diminuir (COMTE, 1978, p. 4).

Desde o Iluminismo, de certa forma, essas eram ideias que fundamentavam o fazer da ciência. O diferencial do Positivismo foi a praticidade que perseguiu e, sobretudo, a aplicação dos modelos do conhecimento da física para o social, visando uma evolução e desenvolvimento do ser humano. No Brasil, locais como a Escola Militar, o Colégio Pedro II (Oliveira Guimarães, professor de matemática, fundou a primeira sociedade positivista em 1876) e a Escola Politécnica do Rio de Janeiro – centros importantes de formação da classe política e intelectual do país – tiveram papel na assimilação e divulgação do pensamento positivista. Pode-se dizer de uma influência positivista, porém não propriamente de uma orientação positivista, pois, segundo Azevedo (1963), muitos dos preceitos dessa filosofia eram mal interpretadas pelos intelectuais brasileiros: Comte, por exemplo, era avesso ao

ensino de ciências a menores de 14 anos, pois a faixa etária até essa idade deveria, a seu ver, ter uma educação sobretudo estética.

Nessas circunstâncias, a Reforma de Benjamin Constant, objetivou tornar o ensino elementar formador, não unicamente preparatório para o ingresso no ensino superior – uma ideia antiga, porém sempre com dificuldades para sua regularização e implantação. A lei planejava nove períodos letivos, denominados de classes, para o ensino primário, com um 1º grau dividido em elementar, médio e superior, para alunos de 7 a 13 anos; e um segundo grau para alunos maiores de 13 anos, com certificação correspondente a cada grau. Para ingresso no ensino secundário e para se obter emprego administrativo nas repartições públicas seria necessário apresentar certificado de 1º grau. Nessa organização, em nível do ensino secundário, ainda elaborado para o Colégio Pedro II – que passou a ser denominado Ginásio Nacional – o ensino de Geografia ficou presente em todos os sete anos do curso, como demonstrado no Quadro 21.

Com a nova reforma, foi sugerida a “lição de coisas” como método educacional. Polêmica no final do século XIX, e incursão metodológica desde os anos 1870, a lição de coisas oscilou entre ser um método ou uma disciplina (como proposto pelo Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1878, de autoria do ministro Carlos Leôncio de Carvalho).

Rui Barbosa (1849-1923), no Parecer-Projeto *Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública* (1981), recomendou a implantação das Lições de coisas como método nas escolas primárias da capital do Império.

Por esse método, haveria “[...] o ensino pelo *aspecto*, pela *realidade*, pela *intuição*, pelo exercício reflexivo dos sentidos, pelo cultivo complexo das faculdades de observação, como o destinado a suceder triunfantemente aos processos *verbalistas*, ao absurdo formalismo da escola antiga” (BARBOSA, 1886, p. VII, grifos do autor); e

A lição de coisas não é um assunto especial no plano de estudos: é um método de estudo; não se circunscreve a uma secção do programa: abrange o programa inteiro; não ocupa, na classe, um lugar separado, como a leitura, a geografia, o cálculo, ou as ciências naturais: é o processo geral, a que se devem subordinar todas as disciplinas professadas na instrução elementar. No pensamento do substitutivo, pois, a lição de coisas não se

inscreve no programa; porque constitui o espírito dele; não tem lugar exclusivo no horário: preceitua-se para o ensino de *todas as matérias*, como o *método comum, adaptável e necessário a todas* (BARBOSA, 1981, v. X, t. II, p. 214-215, grifos do autor).

QUADRO 21 – Constituição da Grade Curricular de Geografia, de acordo com o Decreto n. 981, de 8 de novembro de 1890, para a instrução primária e secundária do Distrito Federal, Reforma Benjamim Constant.

1890	Primário de 09 anos	Decreto n. 981, de 8 de novembro de 1890, Art. 3, Reforma Benjamim Constant			
		Ensino Primário do 1º Grau			
		Curso Elementar	Classe 1ª	Geografia	
			Classe 2ª	Geografia	
		Curso Médio	Classe 1ª	Geografia	
			Classe 2ª	Geografia	
		Curso Superior	Classe 1ª	Geografia	
			Classe 2ª	Geografia	
		Ensino Primário do 2º Grau			
			Classe 1ª	-	
		Classe 2ª	Geografia		
		Classe 3ª	Geografia		
	Secundário de 07 anos	Programa proposto para o Gymnásio Nacional			
Ensino Secundário Integral					
1º ano		Geografia Física	(3 horas).		
2º ano		Geografia política e econômica	(3 horas).		
3º ano		Geografia	Revisão - 01 hora		
4º ano		Geografia	Revisão - 01 hora		
5º ano		Geografia	Revisão - 01 hora		
6º ano		Geografia	Revisão - 01 hora		
7º ano		Geografia	Revisão - 01 hora		

Fonte: Brasil (1890).

Org.: Jeane Medeiros Silva, 2011.

Contrapostos aos métodos vigentes até então, baseados na repetição, por esse meio se procuraria trabalhar a reflexão, iniciando o aprendizado pela “curiosidade”, pela motivação:

No caminho que a própria criança costuma seguir, examinando os vários objetos que derredor se lhe deparam, está ensinando a natureza mesma o verdadeiro plano para a realização desse desejável propósito. Aproveite-se o educador dessa sede de saber do menino, e induza-o a exercer os sentidos em cada objeto que sucessivamente se lhe oferecer, vendo apalpando, ouvindo, saboreando, ou cheirando, conforme couber. Esse método por onde a natureza ensina; e o homem ainda não foi dado excede-lo. Pelo emprego das faculdades perceptivas nas realidades que o cercam, junta o menino, de si mesmo, antes de ir a escola, um copioso pecúlio de idéias. (BARBOSA, 1886, p. 4-5).

E, como visto, “a Geografia ocupa posição destacada não só em função da nova metodologia, mas também por causa do reconhecimento de seus méritos

educativos” (ISSLER, 1973, p. 97): nesse momento, é claro que a educação tem um papel edificante no estabelecimento e desenvolvimento de uma nação (VLACH, 1988), sobretudo quanto ao apagamento de marcas do Império: há uma nova configuração político-administrativa. Essas mudanças precisam de divulgação e a escola é um de seus meios de propagação. Apesar de estar presente em todos os anos do ensino primário (à exceção da Classe 1ª do ensino primário de 2º grau, e do secundário), sua carga horária não era tão ampla quanto o conteúdo indicado para o desenvolvimento da disciplina – o que continuava o problema dos extensos conteúdos geográficos do período imperial.

Em sua essência, as propostas da Reforma Benjamin Constant passaram por dificuldades de implantação, muitas medidas sequer chegando à efetivação. Começam pela saída de Benjamin da pasta ministerial, por desentendimentos políticos. Mas se trata de uma legislação influente na forma de se pensar a estrutura do ensino no futuro, evidenciando as preocupações que se faziam presentes no alvorecer da República.

As propostas de Benjamin Constant foram pensadas e expressas em um momento histórico propício a uma classe média ascendente, com ascensão também das cidades, com uma efervescência cultural que privilegiava o racionalismo descartiano, o positivismo comtiano, as teorias de Darwin, o evolucionismo spenceriano. A nacionalidade mais que uma causa era uma prática na obra de Castro Alves, Aluísio de Azevedo, Machado de Assis, Raul Pompéia e outros – que, com perspectivas diversas, pensavam a realidade brasileira, apresentavam críticas, sugeriam propostas.

Pensando-se o ensino primário, estabeleceu-se a esse tempo a proposta curricular de Geografia exposta no Quadro 22. Para o ensino secundário, a proposta no Quadro 23.

Na Reforma Benjamin Constant (1890), no âmbito do ensino secundário, orientado para os preparatórios, pretendendo-se introduzir um currículo positivista, duas perspectivas curriculares foram visadas: uma com foco nas humanidades clássicas, e outra mais centrada nas ciências, para privilegiar a técnica, o comércio, a indústria e a agricultura, trâmites do progresso – o lema ideário dos republicanos.

QUADRO 22 – Ensino Primário: Programa de Geografia na vigência da Reforma Benjamin Constant (1890-1901).

Disciplina	Ano/Série	Conteúdos
ESCOLA PRIMÁRIA DE 1º GRÃO		
Geographia	Curso Elementar Classe 1ª	Os pontos cardeais. Determinar os pontos onde nasce o sol e onde se põe. Indicar os pontos cardeais em relação á sala da classe. Topographia do districto e4scolar, com designação de seus limites, ruas que nelle existem, e seus edifícios notáveis. Conhecer nos mapas a situação da Capital Federal, do Estado do Rio de Janeiro e dos Estados limítrofes. Limites da Capital Federal. Estradas de ferro que dela partem, designando as suas direcções. Explicação dos termos geográficos e preparação para o estudo da geografia geral pelo methodo descriptivo. Idéa da terra, sua forma, extensão e suas grandes divisões.
Geographia	Curso Elementar Classe 2ª	Conhecimento geral e gradual dos 21 Estados (pelo mappa), qual a sua situação e seus productos principaes. Idéa do relevo do solo brasileiro, das grandes bacias fluviaes e dos portos. Viagens da Capital para cada Estado. Principaes vias férreas e linhas de navegação no Brazil. Revisão da geographiaia geral e sua amplificação gradual: o globo terrestre, continentes e oceanos, principaes paizes do mundo. Idéa da representação cartográfica, elementos de leitura das cartas e plantas.
Geographia	Curso Médio Classe 1ª	Revisão do programma anterior. Geographia physica dos Estados Unidos do Brazil, sem pormenores que fatiguem inultimente a memoria. Conhecimento geral da geographia physica da terra. Uso dos mappas e globos.Exercicios de cartografia.
Geographia	Curso Médio Classe 2ª	Noçõesde geographia physica da America do Sul , Central e do Norte; relações commerciaes dos Estados americanos com o Brazil. Viagens. Noções elementares sobre as raças, línguas, religiões e formas de governo dos diferentespaizes do mundo. Circulos e zonas da terra. Horizonte. Zenith. Nadir. Antipodes. Movimentos da terra e seus efeitos, explicados por meio de aparelhos. Latitude e longitude estudadas praticamente no globo.
Geographia	Curso Superior Classe 1ª	Revisão do estudo da América, sua geographia politica, e economica, e particularmente do Brazil. Noções de geographia politica e econômica da Europa; relações commerciaes daquele continente com o Brazil. Viagens. Noções de cosmografia – Descrição simples dos astros principaes: sol, lua, estrelas, planetas e cometas.
Geographia	Curso Superior Classe 2ª	Revisão geral da geographia, política e econômica, e particularmente do Brazil. Viagens. Noções de cosmographia: amplificação do programma precedente, noção das leis que regem o movimento dos astros; phases da lua; eclipses. Systema geral do mundo. Explicação do dia, da noite e das estações.
ESCOLA PRIMÁRIA DE 1º GRÃO		
Geographia	Classe 1ª	-
Geographia	Classe 2ª	Geographia physica da Europa, Ásia, África, Oceania e América. Geographia physica do Brazil em particular
Geographia	Classe 3ª	Geographia política e economica da Europa, Ásia, Africam, Oceania e América, e duas relações com o Brazil em particular. Geographia política do Brazil. Estados; divisões administrativas. Zonas de cultura; productos industriaes; vias de comunicação. Noções de cosmographia.

Fonte: Brasil (1890).

Org.: Jeane Medeiros Silva, 2011.

QUADRO 23 – Ensino Secundário: Programa de Geografia na vigência da Reforma Benjamim Constant (1890-1901).

Disciplina	Ano/Série	Conteúdos
Geografia Física	1º ano	<p>Esphera celeste, astros e estrellas. Sol. Movimentos reaes e apparentes. Ecliptica. Constellações zodiacaes. Planetas e cometas. Estrellas cadentes, Bolides, Aerolitnos. Luz zodiacal. Systema de Ptolomeu e Copernico. Leis de Kepler. Attractão e Repulsão. Fórma da terra. Suas dimensões. Movimentos da terra. Consequencias phisicas desses movimentos. Horizonte. Diferença horaria. Superficie da terra. Eixo. Polos. Linhas e zonas traçadas em sua superficie. Continentes e ilhas e seus accidentes. Dimensões comparadas. Definições relativas às terras. Oceanos e suas divisões. Lagos. Rios. Definições relativas às aguas. Pontos cardeaes e collateraes. Carthas geographicas. Escalas e principaes medidas intinerarias. Latitude e longitude. Clima. Distribuição dos vegetaes e animaes pela superficie da terra. Linhas isoghermicas, isotheras e isochimenas. Extremas de temperatura. Brazil: posição, superficie e configuração geral. Clima e principaes producções. Divisão politica em geral. Principaes cidades. Estados limitrophes. Brazil: Bahias. Ilhas. Brazil: Systema orographico, grandes planicies. Brazil: Rio Amazonas, S. Francisco e Paraná. Brazil: Rios secundarios. Lagos. Brazil: Divisão politica em geral da America. Limites e posição astronomica. Grandes cidades. Producções mais importantes. Idem para Europa, Ásia, África, Oceania. Mares, golfos e estreitos da America. Ilhas da América (Nações a que pertencem). Peninsulas, isthmos e cabos da America. Systema orographico da America. Volcões, massiços, planicies e steppes da America. Vertentes, linha de divisão das aguas, lagos e lagunas da America. Rios da America. Mares, golfos e estreitos da Europa. Ilhas da Europa. Peninsulas, isthmos e cabos da Europa. Systema orographico da Europa. Volcões, massiços, planicies, steppes, vertentes, linha de divisão de aguas, lagos e lagunas da Europa. Rios da Europa. Mares, golfos e estreitos da Asia. Ilhas da Asia. Penninsulas, isthmos e cabo da Asia. Systema orographico da Asia. Volcões, massiços, depressões, steppes, desertos, vertentes e lagos da Asia. Rios da Asia. Mares, golfos, estreitos e ilhas da Africa. Peninsulas, cabos, systema orographico, volcões e desertos da Africa. Lagos, lagunas e rios da Africa. Mares, golfos, estreitos, lagos, lagunas e rios da Oceania. Peninsulas, cabos, systema orographicos e volcões da Oceania. Mais altos massiços, montanhas e volcões do globo. Idem do Brazil. Exercicios chartographicos sobre os continentes, no principio a vista e depois de cor, procedendo sempre dos traços geraes para particulares.</p>
Geografia Política e Econômica	2º ano	<p>Geographia politica e economica, superficie, população, divisão, e formas de governo de um Estado. População geral do Globo. As religiões. Povos selvagens, barbaros e civilizados. Raças humanas. Brazil: producções, commercio e industria; vias de comunicação e telegraphicas. Brazil: população, organização politica e administrativa, religião, instrucção. Brazil: Estados do Amazonas e Matto Grosso. Brazil: Estados de Goyaz e Pará. Brazil: Estado de Minas Geraes. Brazil: Estados do Maranhão e Piauhy. Brazil: Estados do Ceará, Rio Grande do Norte e Parahyba. Brazil: Estados de Pernambuco e Alagôas. Brazil: Estados de Sergipe e Bahia. Brazil: Estados do Espirito Santo, do Rio de Janeiro e do Distrito Federal. Brazil: Estados de São Paulo e Paraná. Brazil: Estados de Santa Catharina e Rio Grande do Sul. Republicas do Paraguay, Uruguay e Argentina. Republicas do Chile, Bolivia e Perú. Republicas do Equador, Colombia, Venezuela e Guyanas. Antilhas e America Central. Mexico e Confederação Canadiana. Estados Unidos. Inglaterra e possessões. Dinamarca e possessões. Suecia e Noruega. França e possessões. Principado de Monaco. Belgica e Hollanda e possessões. Allemanha e possessões. Austria Hungria. Principado de Liechtenstein. Suissa e Portugal.</p>

		Hespanha, Republica de Andorra. Italia, Republica de S. Marino. Russia. Romania, Servia, Montenegro e Bulgaria. Turquia e Grecia. Possessões russas na Asia. Turkestão. Turquia d'Asia. Persia. Arabia, Afghanistanistão e Belutchistão. Hindostão. Indo-China, Japão. China. Barbaria e Sahara. Egypto, Nubia e Abyssinia. Africa occidental e Colonia do Cabo. Africa oriental e central. Malasia e Polynesia. Australia e Terras Antarcticas. Circulos da esphera celeste. Estações. Posição da esphera. Dias, sua duração nas diversas latitudes. Lua. Suas phases. Revolução sideral e revolução synodica. Marés. Eclipses da lua e do sol. Sua periodicidade. Exercicios chartographicos, no principio à vista e depois de cór, sobre os diversos paizes estudados, especialmente o Brazil, limitando-se porém a traços geraes.
Geografia	3º ano	Revisão
Geografia	4º ano	Revisão
Geografia	5º ano	Revisão
Geografia	6º ano	Revisão
Geografia	7º ano	Revisão

Fonte: Issler (1973); Colesanti (1985).

Org.: Jeane Medeiros Silva, 2011.

Esse programa apresentava inovações no ensino de Geografia, sobretudo por introduzir alterações metodológicas e pedagógicas: o aprendizado geográfico apresenta uma orientação dos conteúdos no sentido geral/particular e no sentido simples/complexo, assinalando uma tentativa de excluir o excesso de detalhes que aborreciam um aprendizado geográfico centrado na memorização, como explicitamente cita o programa: “sem pormenores que faticem inutilmente a memória”. A partir dessa constatação, Issler (1973, p. 103) afirma que “o programa não fez mais do que concretizar os apelos e os reclames de renovação que se fizeram sentir nas últimas décadas do império e que já tinham atestado sua validade em diversas escolas da iniciativa privada”.

Em essência, os conteúdos prescritos são os mesmos de programas anteriores; e há permanências como a fragmentação de áreas, com recortes espaciais sendo estudados em sua abordagem física em um ano e a abordagem econômica e política em outro. Para Issler (1973), isso se deve à tentativa de descongestionar as informações incidentes no aprendizado.

Porém, é necessária uma ressalva importante: talvez a grande inovação desse programa foi a consolidação da Geografia local como método para organizar o ensino geográfico. E talvez a Geografia local seja o primeiro impacto de desestruturação do ensino geográfico descritivo (que ainda permanecerá por décadas), pois, pelo menos em nível de currículo e da produção bibliográfica didática

seria impossível estabelecer uma descrição de todos os locais a serem ensinados, pois haveria tantas quantas localidades de ensino houvesse, limitando, assim, a prescrever e produzir orientações a serem executadas pelos professores. Lição de coisas?

O programa é enfático quanto à presença de mapas como ferramentas pedagógicas do ensino geográfico. Outra inovação é o ensino da Cosmografia, com melhor estruturação e utilizando-se, pela primeira vez, e por influência do sistema positivista, o termo Astronomia.

Joaquim Maria de Lacerda é um dos autores didáticos de Geografia em destaque nesse período, estando ativos todos os títulos dessa disciplina que deixou, atualizados, após sua morte, em 1886, por Luiz Leopoldo Fernandes Pinheiro; outras publicações continuam ativas igualmente, como a *Terra Illustrada*, de F.I.C. e os títulos de Henrique Martins.

Em 1901, foi publicado o Decreto n. 3914, de 23 de janeiro de 1901, a chamada Reforma Epitácio Pessoa, trazendo um novo regulamento para o então Ginásio Nacional, equiparado, por essa ocasião, como padrão para as instituições particulares e públicas do ensino secundário, com sujeição à fiscalização federal. O ensino secundário foi organizado em seis anos, estando a Geografia presente em quatro (Quadro 24).

QUADRO 24 – Constituição da Grade Curricular de Geografia do Ensino Secundário, de acordo com o Decreto n. 3.914, de 23 de janeiro de 1901, Reforma Epitácio Pessoa.

Decreto n. 3.914, de 23 de janeiro de 1901, Reforma Epitácio Pessoa (Regulamenta o Gymnasio Nacional).				
1901	Secundário de 06 anos	1º ano	Geografia	04 horas
		2º ano	Geografia	03 horas
		3º ano	Geografia	02 horas
		4º ano	-	
		5º ano	-	
		6º ano	Geografia	01 hora

Fonte: Brasil (1901).

Org.: Jeane Medeiros Silva, 2011.

Aprovado para Ginásio Nacional, assinado pelo Ministro de Estado da Justiça e Negócios Interiores, M. Ferraz de Campos Salles, sancionado por Epitacio Pessoa, que nomeia a reforma, regimentava o ensino secundário daquele estabelecimento para, conforme o Art. 1º “[...] proporcionar a cultura intellectual

necessária para a matrícula nos cursos de ensino superior e para a obtenção do grau de bacharel em ciencias e letras”. Define as disciplinas, os números de horas de aulas por semana, o período de duração, o regime dos exames e aprovação, as condições de matrícula, normas de comportamento e disciplina, regras sobre frequência e disposições quanto ao quadro docente e administrativo. Se a Reforma de Benjamim Constant foi marcada por certo idealismo, a Reforma de Epitácio Pessoa fez correções e adequações àquela proposta. Prioriza, assim, o ensino secundário, bem mais ao alcance das possibilidades do Estado federal, sedimentando, no interior institucional, o modelo seriado ao tornar obrigatória a frequência, extinguindo, para isso, os exames que dispensavam o cotidiano presencial às aulas, dentre os seus matriculados, embora os permitisse para alunos não matriculados. Impôs, assim, a matrícula por disciplina, e o seu sequenciamento. Como o Estado não podia dispor de escolaridade para todos, permitia o acesso à formação daqueles que adquiriam conhecimento fora dos estabelecimentos escolares.

De acordo com o inciso IX do Art. 9º,

No ensino da geographia o intuito fundamental será a descripção methodica e racional da superficie da terra por meio de desenhos, na pedra e no papel, copiados, mas nunca trasfoleados, e de memoria, das cinco partes do mundo, dos paizes da America, especialmente do Brazil, e dos da Europa, com a preocupação de evitar minucias, nomenclaturas extensas, dados estatisticos exagerados e tudo quanto possa sobrecarregar a memoria do alumno ou não a exercitar com real proveito, quer no estudo da geographia physica, quer no da geographia politica e do ramo economico. No 1º anno far-se-ha o estudo da geographia physica, particularmente do Brazil; no 2º o da geographia politica em geral e em particular do Brazil; no 3º da chorographia do Brazil propriamente dita. (BRASIL, 1901, p. 687).

A reforma, seguinte, conhecida como Rivadávia Corrêa, entrou em vigor pelo Decreto nº 8.660, de 5 de abril de 1911. Criou os chamados “parcelados” – algo como exames preparatórios organizados em torno de uma anuidade escolar – e o vestibular para o ensino superior, o qual dispensaria comprovação de escolaridade, uma vez que não se exigia a comprovação de escolaridade preparatória. Foi uma forma de retirar responsabilidade do Estado pela instrução. A Reforma Rivadávia interrompeu qualquer interferência da União nos assuntos das instituições de ensino e sobre os exames.

A Geografia foi postulada nos três primeiros dos seis anos do curso secundário, com uma Geografia Geral e uma Geografia Política, seguida de uma Corografia do Brasil e de noções de Cosmografia (Quadro 25).

QUADRO 25 – Constituição da Grade Curricular de Geografia do Ensino Secundário, de acordo com o Decreto nº 8.660, de 5 de abril de 1911, Reforma Rivadávia Corrêa.

Decreto nº 8.660, de 5 de abril de 1911, Reforma Rivadávia Corrêa (Regulamenta o Collegio Pedro II).			
1911	Secundário de 06 anos	1º ano	<i>Geografia do Brasil</i>
		2º ano	<i>Geografia Política do Brasil</i>
		3º ano	<i>Corografia do Brasil e Noções de Cosmografia</i>
		4º ano	-
		5º ano	-
		6º ano	-

Fonte: Issler (1973).

Org.: Jeane Medeiros Silva, 2011.

No plano curricular, o programa proposto para o ensino da Geografia estava como indicado no Quadro 26, sendo observado que

Art. 7º Os programas deverão attender ás seguintes linhas geraes:

[...]

f) No ensino da geographia o intuito fundamental será a descripção methodica e racional da superficie da terra, por meio de desenhos, na pedra e no papel, copiados, mas nunca trasfoliados, e de exercicios de memoria referentes ás cinco partes do mundo, aos paizes da America e especialmente ao Brazil, e aos da Europa, com a preocupação de evitar minucias, nomenclaturas extensas, dados estatisticos exaggerados e tudo quanto possa sobrecarregar, quer no estudo da geographia physica, quer ao da geographia politica e do ramo economico. Na 1ª serie far-se-ha o estudo da geographia physica, particularmente do Brazil; na 2ª o da geographia politica geral e, em particular, do Brazil; na 3ª o da chorographia do Brazil, propriamente dita, e o das noções de cosmographia. (BRASIL, 1911, Art. 7º, Inciso f).

No âmbito do discurso legal, recomendações eram feitas para se alterar os métodos rígidos e improdutivos da velha Geografia descritiva – que, a essa altura, já atingira certo cansaço. Se por um lado o espaço da Geografia como disciplina era um fato consolidado, por outro a Geografia exercida já não era capaz de inspirar uma educação que atendesse à proposta da educação: como cultura era falha, pois apenas era informativa; com atendimento a uma formação, sobretudo nacional, igualmente apresentava limitações, dependendo muito mais do desempenho do professor para ter algum sucesso. As bases de sua orientação, tal como a

fragmentação em áreas, a fragmentação interna em cada uma dessas áreas, faziam com que essa disciplina encontrasse limites. Parece que as primeiras tentativas de se alterar esse quadro partiu não de uma reforma dos conteúdos, mas do modo de ensinar – embora na prática uma coisa dependa da outra. Como se vê na citação acima, o que se pede é uma disciplina mais leve, sem minúcias, mas suficiente para estrapolar por representações espaciais que realmente notifiquem certo aprendizado ao aluno.

QUADRO 26 – Ensino Secundário: Programa de Geografia, Colégio Pedro II, na vigência da Reforma Rivadávia Corrêa (1911-1915).

Disciplina	Ano/Série	Conteúdos
Geografia do Brasil	1º ano	Geographia, suas divisões, o globo terrestre, suas dimensões. Circulos da esfera terrestre, equador, paralelos, meridianos, tropicos e circulos polares. Escala. Latitudes e Longitudes. Rosa dos Ventos, pontos cardeaes e collateraes. Orientação pelo nascer do sol, bussula, orientação pela bussula. Partes liquidas e solidas da terra, denominações de suas diversas formas. Oceanos, mares, correntes oceanicas. Europa – posição astronomica, limites, dimensões, clima e producções. Paizes da Europa, seus mares, golphos, estreitos, ilhas, peninsulas, isthmos e cabos. Orographia e potamographia da Europa. America, posição astronomica, limites, dimensões, clima e producções. Paizes da America, seus mares, golphos, estreitos, ilhas, peninsulas, isthmos e cabos. Orographia e potamographia da America. Brazil, posição astronômica, limites, dimensões, litoral, clima, producções. Asia, posição astronomica, limites, dimensões, clima e producções. Paizes da Asia, seus mares, golphos, estreitos, ilhas, peninsulas, isthmos e cabos. Orographia e potamographia da Asia. Africa, posição astronomica, limites, dimensões, climas e producções. Paizes da Africa, seus mares, golphos, estreitos, ilhas, peninsulas, isthmos e cabos. Orographia e potamographia da Africa. Oceania, posição astronomica, limites, dimensões, clima e producções. Terras da Oceania, seus mares, golphos, estreitos, ilhas, peninsulas, isthmos e cabos. Orographia e potamographia da Oceania.
Geografia Política do Brasil	2º ano	Geographia politica, formas sociaes, estados, formas de governo. Noções de ethnographia, raças humanas, linguas e religiões. Noções de geographia economica e de estatística política e commercial. Grecia antiga, noções historicas e geographicas. Grecia moderna e Turquia. Roma antiga, noções históricas e geographicas. Geographia política, situação, limites, superficie, população, governo, religião, lingua, divisão administrativa, população, commercio, industria, vias de comunicação, cidades importantes da Italia. Idem da França. Idem da Hespanha. Idem de Portugal. Idem da Suissa e Belgica e noções de Roumania e Montenegro. Germania antiga, noções historicas e geographicas. Geographia politica, situação, limites, superficie, população, religião, lingua, divisão administrativa, producção, commercio, industria, vias de comunicação, cidades importantes e noticia historica da Allemanha. Idem da Inglaterra. Idem da Austria-Hungria. Idem da Hollanda. Idem da Russia, noções de Servia e Bulgaria. Idem da Suecia e Noruega. Idem da Dinamarca. Idem do Brazil. Idem da Argentina. Idem do Paraguay e Uruguay. Idem do Chile. Idem da Bolivia e Perú. Idem do Equador e Colombia. Idem da

		Venezuela e Goyanas. Idem das Antilhas e America Central. Idem do Mexico. Idem dos Estados Unidos do Norte. Idem do Canadá. Idem da Persia e Indostão. Idem do Imperio das Indias e Indo-China. Idem da China. Idem do Japão. Idem do Egypto e Abyssinia. Idem do Imperio do Marrocos. Republica da Liberia e Congo Livre. Idem da Australia. Descrição de viagens no paiz e no estrangeiro.
Corografia do Brasil e Noções de Cosmografia	3º ano	Corographia; situação, superficie, limites, aspectos physicos, clima, salubridade, orographia, potamographia, noticia historica e governo dos Estados do Amazonas e Pará. Idem dos Estados do Maranhão e Piauhy. Idem dos Estados do Ceará e Rio Grande do Norte. Idem dos Estados da Parahyba do Norte e Pernambuco. Idem dos Estados de Alagôas e Sergipe. Idem dos Estados da Bahia e Espirito Santo. Idem do Estado do Rio de Janeiro e do Distrito Federal. Idem dos Estados de São Paulo e Paraná. Idem dos Estados de Santa Catharina e Rio Grande do Sul. Idem do Estado de Minas Geraes. Idem dos Estados de Goyaz e Matto Grosso. Costa, portos de primeira ordem, cabotagem, commercio com o exterior, importação e exportação do Brazil. Costa, portos de segunda ordem, cabotagem, commercio interestadual. Vertentes, navegação fluvial, commercio interior, portos fluviaes. Estructura geologica, mineralogia, flora e fauna. Climatologia e salubridade, aclimação nos diversos Estados. Agricultura, industria e commercio. Viação: companhias de navegação nacionaes e estrangeiras. Viação: estradas de ferro, principaes estradas de ferro, principaes de rodagem. Correios e Telegraphos. Ethnographia e colonização do Brazil. Estudo comparativo da população do Brazil com a dos diversos paizes e da população dos Estados entre si. Cosmographia, astros, esphera celeste. Estrellas, constellações. Systemas planetarios. Gravitação universal: leis de Kepler e Newton. Terra, forma, posição, dimensões e movimentos. Atmosphera e meteoros. Desigualdades dos dias e noites, zonas e estações. Lua, movimentos e phases da lua, sua influência sobre as marés. Eclipses. Estrellas fixas, constellações zodiacaes, estrellas cadentes, bolidos e aerolitos, nebulosas. Carta geographica, seus elementos, projecções. Calendarios. Problemas de cosmographia.
-	4º ano	-
-	5º ano	-
-	6º ano	-

Fonte: Brasil (1911).

Org.: Jeane Medeiros Silva, 2011.

A Reforma Carlos Maximiliano foi a próxima, cerca de quatro anos depois, promulgada pelo Decreto n. 11.530, de 18 de março de 1915. De inspiração europeia, determinou a observação de um currículo mínimo, seriado, para se obter formação escolar e prestar exame para o ensino superior, devendo os exames observar os conteúdos das séries. Endossa, das reformas anteriores, a seriação escolar proposta em 1890, a estrutura curricular de 1901 e o exame vestibular proposto em 1911.

Nessa proposta, o ensino secundário foi reduzido a cinco anos e a Geografia condensada em dois: a Geografia Geral, eminentemente física, une-se com a Geografia Política (abordagem global), seguindo-se no ano seguinte a Corografia do Brasil (Quadro 27).

QUADRO 27 – Constituição da Grade Curricular de Geografia do Ensino Secundário, de acordo com o Decreto n. 11.530, de 18 de março de 1915, Art. 167, Reforma Carlos Maximiliano.

Decreto de n. 11.530, de 18 de março de 1915, Art. 167, Reforma Carlos Maximiliano (Regulamenta o Collegio Pedro II).				
1915	Secundário de 06 anos	1º ano	<i>Geografia Geral</i>	Geografia Física e Política dos continentes
		2º ano	Corografia do Brasil e noções de Cosmografia.	
		3º ano	-	
		4º ano	-	
		5º ano	-	

Fonte: Brasil (1915).

Org.: Jeane Medeiros Silva, 2011.

A Reforma Rocha Vaz, promulgada pelo Decreto n. 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, tentou extinguir os preparatórios ou parcelados ao fazer sobrevaler o ensino seriado, como meio de impor continuidade no currículo obrigatório, a ser seguido em pelo menos cinco anos, medida que, na realidade, foi de difícil implementação, apenas efetivada plenamente em outras reformas. Tratou-se de uma reforma mais administrativa que propriamente pedagógica. É de então a tentativa de romper os estudos obrigatórios como simples preparação para o ingresso superior, propondo-os como preparatório para a vida egressa do estudante, algo que já se pensava no ascendente debate sobre a educação brasileira. Nessa proposta, a situação da Geografia no ensino secundário permaneceu inalterada, à exceção da separação da Cosmografia, deslocada para o 5º ano, talvez pelo surgimento de mais espaço, posto que o ensino secundário retornou a ter seis anos (Quadro 28).

QUADRO 28 – Constituição da Grade Curricular de Geografia do Ensino Secundário, de acordo com o Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, Art. 47, Reforma Luiz Alves Rocha Vaz.

Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, Art. 47, Reforma Luiz Alves Rocha Vaz.			
1925	Secundário de 06 anos	1º ano	<i>Geografia Geral</i>
		2º ano	Geografia (Corografia do Brasil)
		3º ano	-
		4º ano	-
		5º ano	<i>Cosmografia</i>
		6º ano	-

Fonte: Brasil (1925).

Org.: Jeane Medeiros Silva, 2011.

A extensão do currículo de Geografia a esse tempo (Quadro 29), com um nível de detalhamento bem maior que qualquer um precedente, é uma tentativa de controle do que se deve ensinar, apesar de incorporar algumas inovações, como temas novos, as migrações, por exemplo. Há então uma tentativa, e sem dúvida é influente nisso a “orientação moderna” da Geografia, conforme discutirei adiante, de sair do quadro puramente descritivo para formar uma base conceitual para os estudos: para além do conceito de Geographia Política, seguido de algumas definições centrais, o currículo propõe

O conceito da geographia humana, social, ou politica. A geographia economica. Raças. Linguas. Religiões. Classificação e distribuição geographica. Formas sociaes. Civilização: seus elementos, seus estágios evolucionarios. Instituições sociaes: o Estado, suas modalidades. Os grupos humanos. Migrações: causas e resultados. A colonização. Formação das cidades. Actividade econômica. Criação. Agricultura. Industria. Transporte. Commercio. O ‘factor geographico’,

propondo um desenvolvimento ao tema antes de aplicá-lo. Sugere a colocação de relações: para a migração, apresentar as causas e as consequências.

Além disso, inclui recomendações metodológicas: “As aulas serão sempre dadas com o auxilio de cartas, e numerosos deverão ser os exercicios de leitura das mesmas e de esboço cartographicos e do mappa mudo, emprestando assim, ao ensino um cunho pratico”. São os anos 1920, quando, em nível do ensino da Geografia, se tenta uma reação ao aspecto descritivo pelo ensino e mnêmónico pelo aprendido. Como afirmei em outra ocasião, tenta-se inicialmente transformar o ensino da Geografia pelos métodos do ensino, procurando-se, em primeiro lugar, tornar esse saber um conhecimento prático, que apresente resultados.

QUADRO 29 – Ensino Secundário: Programa de Geografia, Colégio Pedro II, na vigência da Reforma Luiz Alves-Rocha Vaz (1925-1931).

Disciplina	Ano/Série	Conteúdos
Geografia Geral	1º ano	<p>PRIMEIRO ANO</p> <p>PROLEGOMENOS (10 lições): A Geographia - Definição e divisões. Sua utilidade. A Terra - Forma, dimensões; movimentos. O Systema solar - Planetas, satellites. A lua e suas phases. Dos systemas de Ptolomeu, Copernico. O Universo - Estrellas. As constellações; o Cruzeiro do Sul. Orientação - Pontos cardeaes. Rosa dos Ventos. A bussola. Circulos da esphera terrestre - Coordenadas geographicas; a latitude e a longitude. Obliquidade da ecliptica - Desigualdade dos dias e das noites. As estações. Cartas geographicas - Escalas. Unidades de extensão linear e de superficie.</p> <p>GEOGRAPHIA PHYSICA (6 lições): Nomenclatura geographica - Denominação das formas da Terra. Elementos solido, liquido, gazoso. Os continentes e os Mares - Typos de relevo. Relações entre relevo e as costas. Hydrographia: elementos de comparação. - Classificação dos mares - Os oceanos - As correntes oceanicas, sua disposição geral. - Mar de sargaço. - Estudo sumario do Atlantico. - O Gulf Stream. A Atmosphera - Noções sobre a temperatura, os ventos, as chuvas. Climas. Os Continentes comparados entre si. - Analogias e contrastes, baseados na geographia physica. Recursos mineraes do globo. Flora. - Fauna.</p> <p>GEOGRAPHIA POLITICA (6 lições): Definições - O conceito da geographia humana, social, ou politica. A geographia economica. Raças. - Linguas - Religiões - Classificação e distribuição geographica. Formas sociaes. - Civilização: seus elementos, seus estágios evolucionarios. - Instituições sociaes: o Estado, suas modalidades. Os grupos humanos - Migrações: causas e resultados. - A colonização. - Formação das cidades. Actividade economica - Criação - Agricultura - Industria - Transporte - Commercio - O "factor geographico".</p> <p>GEOGRAPHIA GERAL DOS CONTINENTES (18 lições): Estudo ou descripção geral de cada continente na ordem seguinte: Posição, limites e dimensões - Aspecto geral do relevo e do litoral - Typos de climas - Hydrographia - Vegetação e animaes caracteristicos - Populações - Divisão politica - Os recursos economicos.</p> <p>GEOGRAPHIA REGIONAL (40 lições): Estudo ou descrição geral de cada região, na ordem seguinte: Situação, limites, superficie. - Aspecto geral do relevo - Litoral - Clima - Hydrographia - Vegetação - População e principaes cidades - Governo - Recursos economicos.</p> <p>REGIÕES NORTE-AMERICANAS : America do Norte (Regiões polares. Canadá, Estados Unidos). Indias Occidentaes (Mexico, America Central, Antilhas).</p> <p>REGIÕES SUL-AMERICANAS: Estados Septentrionais (Colombia, Venezuela, as Guianas). Estados do Pacifico (Equador, Perú, Bolivia, Chile). Estados do Prata (Argentina, Uruguai, Paraguai).</p> <p>REGIÕES DA EUROPA: Europa Occidental (Grã Bretanha, França, Belgica, Hollanda). Europa Meridional (Portugal, Espanha, Italia, os Balkans). Europa Central (Allemanha, Austria, Suissa, Tchecoslovaquia, Hungria, Rumania). Europa Occidental e Septentrional (Russia, Polonia, Estados Balticos, Finlandia, Suecia, Noruega, Dinamarca e Islandia).</p> <p>REGIÕES DA ASIA: Asia Oriental (China e Japão). Asia Meridional (Indo-China, Indostão e dependencias). Asia Occidental (Persia, Arabia, Turquia, Syria, Palestina). Asia Septentrional (Siberia e mais</p>

		<p>domínios da Rússia). Insulíndia (Malásia, as Filipinas).</p> <p>REGIÕES DA OCEANIA: Australasia (Austrália e Tasmânia, Nova Zelândia).</p> <p>Terras Oceánicas (Melanésia e Micronésia).</p> <p>REGIÕES DA AFRICA: África do Norte (Egípcio e Sudão, Líbia, Argélia e Tunísia, Marrocos). África Ocidental e Equatorial (regiões francesas, espanholas, inglesas, portuguesas e região belga; as ilhas oceánicas; Libéria).</p> <p>África Oriental (Abissínia; regiões italianas, francesas, britânicas e portuguesas). África do Sul (regiões portuguesas e britânicas). Ilhas africanas do Oceano Índico. No “estudo” ou “descrição geral”, o professor examinará os elementos geográficos gerais aplicados à região considerada. Além disso, em cada região, fará pelo menos um “estudo especial”, examinando um aspecto interessante e próprio da região. As aulas serão sempre dadas com o auxílio de cartas, e numerosos deverão ser os exercícios de leitura das mesmas e de esboço cartográficos e do mapa mudo, emprestando assim, ao ensino um cunho prático.</p>
<p>Geografia (Corografia do Brasil)</p>	<p>2º ano</p>	<p>COROGRAFIA DO BRASIL - PARTE GERAL (40 lições): Situação geográfica - Aspecto geral - Área e pontos extremos - A posição do Brasil no Continente Sul-Americano; dados comparativos. Fronteiras terrestres - Tipos de fronteiras. Histórico sumário de sua formação. Linhas convencionais, demarcadas e a demarcar - Esboço geográfico: Uruguai, a lagoa Mirim; Argentina, o território das “Missões”; Paraguai; Bolívia; o Acre; Perú; Colômbia; Venezuela; as Guianas - os arbitramentos; a obra de Rio Branco. Relevo - Aspecto geológico - Classificação por sistemas orográficos - Maciço Atlântico (Serra do Mar, Serra Geral, Mantiqueira). Maciço Central (Systema Goiano, Systema Mattogrossense) - Maciço Nortista - Maciço Guianense. Estudo especial da Serra do Mar e da Mantiqueira - Formação, orientação, altitudes, gargantas e passos. Planaltos e planícies - Relações geográficas e intercomunicações entre as bacias fluviais. Litoral - Morphologia: aspectos e relações geográficas com o relevo - Tipos de costas - Mangues, recifes, barreiras, lagoas costeiras, dunas - Elevação do litoral; os sambaquis. O Atlântico do Sul - Relevo - Correntes, marés - Ilhas Oceánicas. Descrição do litoral - Litoral septentrional: o arquipélago amazônico - Litoral oriental: a Bahia - Litoral meridional: baías de Guanabara, Paranaguá: cabos e ilhas - A costa do Rio Grande do Sul. Clima - Posição astronômica do Brasil - Latitude e altitude - Distribuição das temperaturas, dos ventos e das chuvas - Tipos de climas: super-húmido, semi-árido e semi-húmido; de planície e de altitude - Exemplos especiais: Pará, Recife, Rio de Janeiro e São Paulo. Salubridade e colonização - Importância dos serviços meteorológicos para a agricultura.</p> <p>Hydrografia - Os grandes centros de dispersão de águas - Vertentes - Rios do planalto e de planície - Dados comparativos - Os lagos e regiões lacustres. Bacias Hydrográficas: Amazonas, regime, curso e delta - Rios temporários do Nordeste - Vertente oriental dos planaltos, estudo especial do São Francisco - O Parahiba e seus afluentes - Rios meridionais. Recursos naturais - Mineração: ouro, ferro, manganês, carvão, pedras preciosas - Distribuição geográfica. Vegetação - Zonas principais - Mattas e campos, caatingas, pantanos. Produções do reino animal. População - Esboço ethnográfico - Grupos indígenas antigos e atuais - Línguas e religiões - O elemento europeu na população - Recenseamento do Brasil - Os grandes centros urbanos. Os Estados: Limites, área, população e cidades principais. Divisão administrativa da República - O Governo -</p>

		<p>Instrução pública - O Districto Federal. Economia Nacional - Condições geraes - As terras e a prosperidade - Agricultura, productos tropicaes: café, cacáo, algodão, assucar - Os cereaes: milho, trigo, arroz - Zonas de producção - Criação de gado; frigoríficos - Industrias extrativas: mineração, borracha, madeira, mate, carnaúba, castanha - Industria manufactureira - Fabricas do Brasil - Exposições. Apparelhamento economico - Viação, navegação e portos - Telegrapho - Finanças - Os grandes troncos ferroviarios. Comercio exterior - o seu desenvolvimento. Artigos de exportação.</p> <p>PARTE REGIONAL (40 lições): As regiões naturaes do Brasil - Divisão Regional do paiz - Bases geographicas racionais desta divisão - Distribuição dos Estados. I - BRASIL SPTENTRIONAL OU AMAZONICO (Estados do Pará e Amazonas, territorio do Acre). Descrição geral: Posição, extensão, aspecto physico, hydrographia - Vegetação e recursos naturaes - Cidades principaes. Descrição especial: o rio Amazonas como rede de viação e caminho de penetração - A pesca fluvial e recursos economicos da Amazônia - A questão da borracha - Os campos de criação - Os portos de Manáos e Belém. II- BRASIL NORTE-ORIENTAL (Estados do Maranhão, Piauí, Rio Grande do Norte, Parahiba, Pernambuco e Alagoas). Descrição geral: Posição, extensão, aspecto physico, litoral - A zona semi-arida - Recursos naturaes - Cidade. Descrição especial: O nordeste, primeira colonização, dominios estrangeiros, formação das unidades politicas - Zonas de criação e zonas agricolas - A lucta contra as seccas; grandes açudes - O Maranhão, como região de transição entre a Amazonia e o Nordeste - A emigração cearense - As salinas do Rio Grande do Norte - O porto de Recife. III- BRASIL ORIENTAL (Estados de Sergipe, Bahia, Minas, Espirito Santo e Rio de Janeiro; o Districto Federal). Descrição geral: Posição, extensão, sub-regiões naturaes: litoral, serra e planalto - Climas - Rios - Os recursos economicos - Cidades. Descrição especial: Bahia, a antiga metropole e os bandeirantes bahianos - O caminho das minas - Historia do Rio de Janeiro - Minas Geraes, provincia e Estado - Os periodos economicos: periodo da mineração, periodo cafeeiro; a evolução actual para a polycultura - Os climas: typos de climas de montanhas, cidades de verão e cidades d'agua - A Bahia: café, cacáo, couros, fumo, borracha - Minas: reservas de ferro, manganez e pedras: o gado - O porto do Rio de Janeiro - A Capital da Republica centro economico, social, politico e intellectual.</p> <p>IV- BRASIL MERIDIONAL (Estados de São Paulo, Paraná, Santa Catharina, Rio Grande do Sul). Descrição geral: Posição, extensão, sub-regiões naturaes: litoral, serra, planalto e planicie rio-grandense. Climas, rios, recursos naturaes, população, cidades. Descrição especial: S. Paulo, centro historico da colonização sul - Historia do Rio Grande do Sul - A terra roxa e o café: colonização, os Estados do Sul e a evolução para a polycultura - A criação do gado e os frigoríficos - Industria manufactureira em S.Paulo - As mattas do Paraná - O matte e os mercados sul-americanos - O Rio Grande: a região serrana, colonial e agricola; a região da campanha, criadora - Rêdes ferroviarias do sul e portos - Santos, emporio mundial do café - Os mercados estrangeiros, a importação americana - A barra do Rio Grande - O Porto das Torres.</p> <p>V- BRASIL CENTRAL (Estados de Matto Grosso e Goiaz). Descrição geral e especial: O Relevo - A hydrographia - A penetração do interior; fundação de Goiaz - O acesso de Matto Grosso por via fluvial e por via ferrea: a "Noroeste" - Principaes centros e recursos economicos. Durante o anno, o professor fará exercicios de esboços cartographicos e de mappa mudo.</p> <p>A descrição "especial" consta de themas que servirão de assumpto às prelecções do professor, procurando este apontar os aspectos mais interessantes e próprios de cada região do Brasil.</p>
--	--	--

-	3º ano	
-	4º ano	
Cosmografia	5º ano	<p>Introdução - Revisão das principais noções de geographia astronomica elementar, já ministradas no curso no curso de geographia (1º anno) e indispensaveis para a comprehensão da materia cujo estudo se vae iniciar. Objetivo e definição da Astronomia e da Cosmografia, suas divisões. Céu, esfera celeste. Universo e mundo. Astros, sua classificação summaria. Distancias angulares e diametro apparente. Movimento diurno apparente dos astros, suas leis. Pontos, linhas e circulos da esfera celeste. Coordenadas astronomicas: horizonte, equatoriaes e eclipticas. Theodolito. Luneta meridiana. Relogio sideral. Estrellas e constellações. O Sol: constituição, movimentos. Systemas planetarios, systema solar. Leis de Kepler, Newton e Bode. Estudo summario dos planetas e de seus satelites. Cometas. Estudo particular da Terra: forma, posição no espaço, dimensões. Pontos, linhas, circulos e zonas da Terra. Pontos do horizonte. Orientação. Bussola. Coordenadas geographicas. Principaes movimentos da Terra. Consequência dos movimentos da Terra e da inclinação do eixo. Meteoros cosmicos. Lua: Forma, constituição, movimentos, phases. Eclipses, occultações, passagens. Marés. Medida de tempo. Calendarios. Cômputo ecclesiastico. Methodos de observação astronomica. Revisão dos principaes instrumentos. Observatorios, annuarios, ephemerides. Correções na observação astronomica: depressão, refracção, parallaxe, semi-diametro. Cartas e globos terrestres e celestes. Projecções e desenvolvimento. Problemas fundamentaes da astronomia: indicação dos methodos para determinação das coordenadas terrestres de um logar, da posição dos astros e da hora. Noções de historia da astronomia. Principaes hypoteses cosmogonicas.</p>
-	6º ano	

Fonte: Issler (1973).

Org.: Jeane Medeiros Silva, 2011.

Quando, em 1930, ruiu a Primeira República e com ela muitas instituições tradicionais, o Brasil viveu um dos períodos de maior radicalização política de sua história (AZEVEDO, 1963). A Reforma Francisco Campos ocorreu sobre o fim da República Velha, em 1930; assim, teve-se o Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, antecedido e seguido de uma série de decretos complementares. Com ela de fato se procurou constituir no Brasil um fortalecimento do currículo adicionado com um quadro técnico e administrativo como suporte. É nesse momento que os cursos preparatórios são abandonados, encerrando mais de um século de aulas avulsas. O ensino secundário foi organizado em cinco anos, com predomínio dos estudos científicos sobre os estudos clássicos. À Reforma Francisco Campos faltou um equilíbrio com os outros níveis de ensino e, sobretudo, professores para sua plena implementação, sendo que o corpo docente existente teve dificuldades para lidar com os currículos enciclopédicos dispostos.

Em 1924, criou-se a Associação Brasileira de Educação, que realizou diversas conferências importantes para repensar a educação brasileira. Será lançado no bojo dessas discussões, em março de 1931, o "Manifesto dos Pioneiros", influente, inclusive, nas legislações educacionais que viriam. O vértice desses debates era o rompimento do isolamento da educação, procurando-a atrair para o contexto das necessidades e interesses sociais, para diluir nas práticas e políticas da educação o princípio da escola pública, leiga, obrigatória e gratuita, comum aos dois sexos e em regime de co-educação. A principal clivagem dessa proposta foi afastar a rede de ensino dos interesses das classes sociais mais privilegiadas, atuando como agente organizador da sociedade.

Francisco Campos, Ministro da Educação e Saúde, impôs a Reforma do Ensino Secundário, cuja marca foi uma atribuição generalizada da responsabilidade do Estado sobre esse nível, inclusive com uma oficialização de fato da equiparação de todos os estabelecimentos públicos e privados ao padrão do Colégio Pedro II, nivelando a ele as instituições estaduais e uniformizando os estabelecimentos privados, que haviam crescido muito na ausência de uma oferta de ensino público. A lei consolidou definitivamente o ensino seriado, implementou um sistema federal de regulamentação e fiscalização para as instituições, comprometendo a União com o seu desempenho. Ao propor perspectivas para o ensino técnico e do magistério, rompeu com a função sempre prevalente, até então, do ensino secundário como preparatório para o ensino superior. Em definitivo, encerrou a questão dos exames preparatórios, como antes apenas a Reforma Rivadávia conseguira certo êxito: em vez de uma certificação do ensino secundário, propôs uma prova mais rigorosa, aliada à oferta das disciplinas do secundário, denominada "exames de madureza". A reforma Campos propôs que o acesso ao ensino superior fosse feito somente mediante o cumprimento completo da seriação secundária, ou seu equivalente, atribuindo-se a esse ciclo não somente a preparação para o ingresso nas faculdades, mas também como um fim em si que fosse capaz de dar formação ao estudante (RIBEIRO, 2001).

A Reforma Francisco Campos procurou homogeneizar os currículos. Para isso, negociou com as instituições católicas, introduzindo o ensino religioso como proposta curricular, em contracorrente ao caráter laico que o currículo republicano propôs e defendeu até então, uma vez que a Igreja atribuía a si a responsabilidade

exclusiva pela educação moral da sociedade brasileira, como forma de um esforço patriota de sua parte na conformação da pureza dos costumes (MOURA, 2000). As instituições privadas, sobretudo as confessionais, até esse tempo, tinham uma força autônoma por não dependerem do Estado, ao passo que este não as supervisionavam.

Na proposição do quadro curricular da Reforma Francisco Campos, realizada pelo Decreto nº 19.890/1931 e consolidada pelo Decreto nº 21.241/1932, o ensino secundário dividiu-se em um curso fundamental em cinco séries, nas quais constava a Geografia em todas, e um curso complementar de dois anos, também se fazendo presente a Geografia acrescida da Cosmografia (Quadro 30).

QUADRO 30 – Constituição da Grade Curricular de Geografia do Ensino Secundário, de acordo com o Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, Reforma Francisco Campos.

		Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, Art. 2º, 3º, Reforma Francisco Campos	
1931	Secundário de 06 anos	Ensino Secundário: Curso Fundamental	
		1ª série	Geografia
		2ª série	Geografia
		3ª série	Geografia
		4ª série	Geografia
		5ª série	Geografia
		Ensino Secundário: Curso Complementar	
		1ª série	Geografia e Cosmografia
		2ª série	Geografia e Cosmografia
		Ensino Secundário: Curso Complementar (ingresso nos cursos jurídicos)	
		1ª série	-
		2ª série	Geografia
		Ensino Secundário: Curso Complementar (ingresso nos cursos de engenharia e arquitetura)	
		1ª série	Cosmografia
		2ª série	-

Fonte: Brasil (1931).

Org.: Jeane Medeiros Silva, 2011.

Quanto ao curso complementar, seria escolha do aluno ingressar em outros dois cursos possíveis, um curso preparatório para ingresso nos cursos jurídicos e outro para ingresso nos cursos de engenharia e arquitetura. Para os cursos jurídicos a Geografia constava como disciplina na segunda série; para as engenharias e arquitetura se aplicaria a cosmografia na primeira série.

O ensino secundário, nesse momento, ensaiava os passos que trilharia na direção do modelo que seria prevalecte até os dias atuais – criando-se um curso intermediário entre o ensino primário e o secundário propriamente dito, o ginásio – modelo esse que já estaria em vigência a partir da década de 1940. Na vigência do Estado Novo, após o primário, o ensino organizava-se com um 1º ciclo, chamado ginásial, de quatro anos, seguido de um curso clássico ou de um curso científico, com três séries, em todos constando o ensino de uma Geografia Geral e de uma Geografia do Brasil.

O currículo em vigência nesse período (Quadros 31 e 32) diferencia-se de todos os anteriores. Apesar de ter, ainda, heranças claras da Geografia descritiva (como a Cosmografia – que mais tarde seria apenas um dos temas internos à Geografia escolar), organizando-se na tríade Cosmografia, Geografia Física e Geografia Política, mas co-habitando com a Geografia Humana, é sensível sua atualização em termos teórico-metodológicos. À descrição sobrepõe-se a explicação como processo: “formação de cidades”, “influência do meio sobre a distribuição da vida do Globo”, “demonstração da ação das águas sobre o modelado”. A Biogeografia, a Geografia comparada, conceitos como “zonas fisiográficas” ou hidrosfera são contribuições presentes da Geografia moderna científica.

O Brasil passa a ser estudado por regiões. Nos livros do período, a função nacional-patriótica, dada as condições políticas instituídas pelo Estado Novo, vai encontrar um ambiente de ampliação desse uso. Conforme Proença, (1928, p. 22),

Todas as nações cuidam seriamente do ensino da geographia nacional. O fim immediato é sempre o mesmo - a cultura do sentimento de patriotismo. Cada uma, porém, visa um objectivo remoto, segundo o qual se faz a orientação do ensino. Esta é porque tem as suas fronteiras ameaçadas, aquella é porque pensa numa reivindicação, aquellóutra é porque sente necessidade de expansão de seu território. [...] Nós também temos o nosso ponto de vista. Paiz enorme como é o Brazil e sem facilidade de communicações, as suas populações se desconhecem. O Norte não sabe o que é o Sul e o Sul ignora o que é o centro. Além disto é grande, e por toda parte, o numero de brasileiros novos, que não podem deixar de soffrer a influencia dos pais para a continuação da propria nacionalidade. A nossa obra, portanto, é de unificação do sentimento nacional pelo conhecimento de todo o territorio e de todo o povo brasileiro pelos brasileiros.

QUADRO 31 – Programa de Geografia na vigência da Reforma Francisco Campos (1931-1937) para o Curso Fundamental.

Disciplina	Ano/Série	Conteúdos
		Ensino Secundário: Curso Fundamental
Geografia	1º série	<p>I - Prolegômenos: Sistema Solar, a Terra no Espaço, a lua, constelações, coordenadas, fusos, estações, etc.</p> <p>II - Geografia Física: Estrutura da Terra, distribuição das terras e mares. O elemento sólido, elementos líquidos, elementos gazosos. Litorais e tipos de costas, dunas, relações. A vida animal e vegetal sobre o globo.</p> <p>III - Práticas de Geografia: Demonstração e experiências com o telúrio e o pêndulo de Foucault. Processos de orientação, determinação de latitude, longitude, hora legal, escalas. Leituras de cartas.</p>
Geografia	2º série	<p>I - Geografia Geral dos Continentes: posição, limites, dimensões comparadas, relevo, climas, etc. Descrição sumária de cada continente com as divisões naturais.</p> <p>II - Geografia Física do Brasil: situação, aspectos, dimensões, fronteiras, relevo, classificação dos sistemas e maciços, litoral, clima, etc.</p> <p>III - Práticas de geografia: experiências sobre formas do relevo, formação de chuvas e demonstração da ação das águas sobre o modelado.</p>
Geografia	3º série	<p>I - Geografia Política e econômica: populações e raças, línguas e religiões, migrações e civilização, formação de cidades. As capitais. Circulação e transportes. Cultivos agrícolas alimentícios e industriais. Criação de animais e exploração mineral. Utilização de forças naturais.</p> <p>II - Geografia Política e Econômica do Brasil: Populações, grupos étnicos, elemento europeu, colonização, recenseamento. Recursos naturais e mananciais de energia. Condições gerais de agricultura, o gado, indústria extrativa. Transporte e comércio.</p>
Geografia	4º série	<p>I - Geografia dos principais Países: estudo espacial de cada uma das seguintes potências, nas suas feições físicas e políticas particulares, salientando os principais problemas sociais ou econômicos: Inglaterra e o Império Britânico, a Alemanha e a Europa Central, França e colônias, Itália e Adriático, península Ibérica, Repúblicas Russas, Japão, China, Estados Unidos e Argentina.</p> <p>II - Geografia Regional do Brasil: Descrição física e política de cada uma das regiões naturais do país. Estudo dos principais problemas sociais e econômicos da atualidade e da evolução econômica das regiões naturais: Brasil setentrional, Brasil Norte-Oriental, Brasil Oriental, Brasil Meridional, Brasil Central.</p>
Geografia	5º série	<p>I - Elementos de Cosmografia: Sistema Solar, planetas, cometas, etc.</p> <p>II - Meteorologia e climas: Atmosfera, composição, ventos, temperatura do ar, médias térmicas, umidade, precipitações, climas da Terra, classificações dos principais tipos . Climas do Brasil.</p> <p>III - O elemento sólido: a crosta terrestre, relevo do solo, erosão e tectônica, erosão fluvial e seu ciclo, formação de vales, tipos de planaltos e planícies, influências das rochas sobre a topografia. Relêvo vulcânico, desértico, costas e recifes.</p> <p>IV - O elemento líquido: Oceanos e mares, relevo submarino, água do mar, salinidade, correntes, vagas, ressacas. Lagos, águas correntes, escoamento fluvial, ciclo vital dos rios, tipos de regimes. Estudo de rios brasileiros.</p> <p>V - Elementos de Biogeografia: Influência do meio sobre a distribuição da vida do Globo: as plantas, animais e Homem.</p>

		Distribuição e tipos de vegetais. Distribuição dos animais, fauna terrestre e condições de vida do Homem nos diferentes meios. VI - Geografia Comparada da América: Estrutura, relevo, litorais, vegetais, recursos naturais, zonas fisiográficas, etnografia, etc.
--	--	--

Fonte: Haidar (1972).

Org.: Jeane Medeiros Silva, 2011.

QUADRO 32 – Programa de Geografia na vigência da Reforma Francisco Campos (1931-1937) para o curso secundário.

Disciplina	Ano/Série	Conteúdos
		Ensino Secundário: Ginásial (1º Ciclo)
Geografia Geral	1º série	A Terra no espaço, estrutura da Terra, os grupos humanos, a circulação, a agricultura e a pecuária, indústria e comércio.
Geografia Geral	2º série	Geografia Geral, Física, Humana, Política e Econômica dos continentes.
Geografia do Brasil	3º série	Geografia Física e Humana do Brasil
Geografia Brasil	4º série	Geografia Regional do Brasil.
Ensino Secundário: Colegial – Clássico ou Científico (2º Ciclo)		
Geografia Geral	1º série	A ciência geográfica, a Terra no espaço, atmosfera, a hidrosfera, o relevo.
Geografia Geral	2º série	América Meridional e Setentrional, Comunidade Britânica, o Continente Europeu, a China e o Japão, Índia, Pérsia, Ásia Menor, Egito.
Geografia do Brasil	3º série	Posição geográfica do Brasil, Fronteiras, Fisiografia do Brasil, Desenvolvimento econômico, Circulação e Comércio.

Fonte: Haidar (1972).

Org.: Jeane Medeiros Silva, 2011.

5.2 A constituição da bibliografia didática de Geografia no período republicano

Em um sentido epistemológico, a entrada do período republicano marcou-se por movimentos de transição para o saber geográfico escolar, a partir da primeira década do século XX. A Geografia descritiva ainda era ativa e seria por muitos anos, continuando a serem reeditados livros dos anos 1880, 1890, bem como surgindo novas edições com a mesma proposta e abordagem geográfica que instituiu a tradição da bibliografia até então.

Todavia, um paulatino processo de substituição estava em andamento. A ciência geográfica tendia a não ser mais a mesma dos antigos tratados e dicionários. *A Corografia Brasileira*, a *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*, bem como os próprios manuais da Geografia, utilizados como fontes, referências do

ensino de Geografia, continuariam essa tradição, mas o século XX apresentaria outras perspectivas geográficas para se superar essa reprodução – as descrições e as nomenclaturas topográficas. Inovações na bibliografia poderão ser aferidas, inicialmente, a partir das obras de Manuel Said Ali, Miguel Delgado de Carvalho e Fernando de Raja Gabaglia, as quais influenciaram não só o modo de ser da Geografia brasileira, mas anteciparam e reorganizaram o rumo da Geografia escolar, que teriam em Aroldo de Azevedo e em Mario da Veiga Cabral, dentre outros, os expoentes de sucesso e de estabelecimento de outro padrão geográfico.

5.2.1 A bibliografia didática de Geografia na República

Observando o Gráfico 01, apresentado no capítulo 02, vê-se que a bibliografia didática, após os anos 1880, tem um decréscimo em sua produção até a primeira década do século XX, voltando a ascender nos anos 1910 e atingindo seu pico na década de 1930, considerando-se o período em análise. Essa curva delinea as transformações pelas quais a bibliografia passou nesses anos. Com o novo regime político, ideias que estavam em discussão há alguns anos encontrarão ambiente para sua inserção, como demonstrado nas legislações orgânicas para reorganizar, em especial, o ensino secundário: o positivismo, o método intuitivo, a orientação moderna da Geografia, mais tarde. A Geografia descritiva seria abalada por essas novas propostas, como abordado acima, alterando o modo de enunciar as discursividades geográficas no âmbito escolar. Apesar disso, há um período, inicial, de estabilidade nessa mesma Geografia descritiva: surgem poucos títulos porque permanecem os mesmos, anteriores. A partir da década de 1910, com auge na década de 1930, aparecerão muitos autores novos, com obras que superam aquelas dos oitocentos, em termos de qualidade e expressão geográfica.

Dentre os livros mais significativos desse tempo, já na década de 1890, tem-se a *Geographia elementar, adaptada ás escolas publicas primarias*, de Tancredo Leite do Amaral Coutinho, editada pela Francisco Alves e adotada pelo Conselho Superior da Instrução Pública de São Paulo. O livro teve 11 edições até 1909. Também no princípio desta década é editada a *Geographia primária: composto para*

uso das Escolas Primárias, de Carlos Novaes, também pela Francisco Alves e com 12 edições até os primeiros anos do século XX. Percebe-se, nesse período, fruto tanto da organização e logística comercial dos livros brasileiros à época, quanto da política de centralização e descentralização do comando político da educação, vestígios regionais ainda muito intensos. Nesses termos, regionalmente, destacam-se Antônio Alexandre Borges dos Reis, com a *Chorografia e historia do Brasil. Especialmente do Estado da Bahia*, com quatro edições; Raimundo Ciríaco Alves da Cunha, com *Geographia especial do Pará. Aprovada para uso das escolas primarias*, com duas edições. Há também *Noções geographicas e historicas do estado de Pernambuco. Compendio Adoptado pelo Conselho litterario, para uso das Escolas Primárias do Estado de Pernambuco*, de R. T. Espírito Santo, com seis edições; *Geographia do estado de Minas Geraes seguida de noções de historia do mesmo estado*, de Francisco Lentz Araújo, este editado pela Francisco Alves, *Chorographia do estado de Sergipe. Aprovada pelo Conselho Superior de Instrução e mandada adotar nas escolas públicas*, de Luís Carlos da Silva Lisboa, *O Rio Grande do Sul para as escolas*, de J. Pinto Guimarães, *Geographia do Estado do Rio Grande do Sul*, de Henrique Martins. As obras regionais desse final de século geralmente são iniciativas de seus autores, sendo editadas em tipografias locais. Nesta década, continuam ativos autores dos tempos imperiais, como Alfredo Moreira Pinto, com sua *Chorographia do Brasil. Para uso dos gymnasios e escolas normaes*, editado pela Francisco Alves e com *Elementos de cosmographia*.

Na passagem do século XIX para o XX, nota-se, em primeiro lugar, uma forte atuação das casas publicadoras comerciais, sobretudo a Francisco Alves, que exploram obras destinadas para o ensino primário, cujo público apresentava maior clientela e, de certa forma, sem as amarras que o ensino secundário sofria com a supervisão direta do Estado, e sob forte influência do Colégio Pedro II e dos seus colegiados; as geografia gerais estão completamente nesse domínio, sendo comum que os autores enfatizem a concordância com os esquadros curriculares sugeridos nessa instância, maneira usual para estabelecer suas obras no mercado: são frequentes, assim, as obras destacarem essa concordância: “De accôrdo com o programma do Gymnasio Nacional” (BITTENCOURT, 1908), “Organizadas conforme o programma dos gymnasios” (SCROSOPPI, 1908), “De accordo com o programma do Gymnasio Nacional e da Escola Normal” (BITTENCOURT, 1909). Outro

destaque são os manuais didáticos que tematizam a Geografia nacional, tendência que se acentuaria até o fim do período em análise. Em princípios do novo século, Elysio de Araújo publica *Geographia elementar*, pela Francisco Alves, que terá sete edições até o fim da década de 1920. Em 1901, Arthur Thiré publica sua *Geographia elementar. Compendiada para uso das escolas primarias*, obra que apresentou importantes progressos gráficos, como analisei anteriormente. Em 1905, surge um autor relevante, Horacio Scrosoppi, com o *Curso elementar de Geographia Geral e Lições de Chorographia do Brasil*, de 1908, e editado até fins dos anos 1920; depois publicaria *Lições de Chorographia do Brasil* (1908, cinco edições), *Curso superior de Geographia geral* (dez edições). É desse mesmo ano a *Geografia* de Said Ali, analisada adiante – marco na renovação teórico-metodológica da bibliografia didática desta disciplina. Ainda nessa primeira década igualmente surge Carlos Novaes, com sua *Geographia secundária*, reeditada até a década de 1930, e que publicaria ainda *Geographia especial ou chorographia do Brazil* (1912) e o *Curso de Geographia geral* (1926), destacando-se também a obra de Feliciano Pinheiro Bittencourt, *Compendio de corographia do Brasil*, publicado em 1909 e reeditado até 1925.

O destaque na década seguinte é a obra pioneira de Delgado de Carvalho, *Geographia do Brasil. Tomo I. Geographia Geral* (1913), obra que não teve a representação comercial de muitos outros autores contemporâneos, mas que se destacou pelas transformações históricas e teórico-metodológicas que introduziu com a “orientação moderna”. *Geographia do Brasil. Volume II* (1927), então adotado no Collegio Pedro II, ambos unificados na *Geographia do Brasil* a partir da quarta edição, de 1928. O autor publicaria, anos depois, *Geographia elementar* (1923), *Chorographia do Districto Federal* (1926) e *Geographia humana, política e econômica* (1933). Posteriormente escreveu outras obras.

Em 1916, surge Mario da Veiga Cabral, com *Chorografia do Brasil*, obra editada até 1957, totalizando 31 edições. Ao lado de Aroldo de Azevedo, que publica *Geographia humana e Geographia geral para a primeira serie ginasial*, em 1934, Cabral foi um dos expoentes do livro didático de Geografia, autores, ambos, de significativo volume de vendas e influência do ensino até o terceiro lustre do século XX. No período focado pela pesquisa, Cabral publica ainda *A Europa actual* (1923), *Chorographia do Districto Federal* (1923, editado até 1967), *Nossa pátria*.

Noções de chorographia do Brasil para uso das escolas (1924). Aroldo de Azevedo, na década de 1930 publica ainda *Geographia, Geographia: para a segunda série secundária, Geographia: para a terceira serie secundaria, Geographia: para a quarta série secundária, Geographia: para a quinta série secundária*, e encerra essa década publicando *Geographia: para o curso comercial* (1939). Na década de 1930, quando o ensino estabiliza-se em determinado número de série, como visto anteriormente, Aroldo de Azevedo e seus editores tiveram o tino de seriar as obras em volumes diferentes, padrão que seria comum daí em diante. Em vez de um determinado curso adotar um único volume ou recorrer a volumes de outros autores, com essa medida tinha-se todo o conteúdo do currículo contemplado com a obra seriada de um mesmo autor.

Observa-se que o início da década de 1930 foi um freio para as antigas geografias descritivas. Nesse momento não mais são editados Joaquim Maria de Lacerda, Alfredo Moreira Pinto, Henrique Martins, F.I.C., Estácio de Menezes e outros: estes, nos primeiros vinte anos do novo século, foram sendo deixados para trás, sumindo suas obras da oferta didática. E isso não se dava só pelo desaparecimento do autor, mas pela qualidade das obras, haja vista que os editores sempre tiveram meios para substituir o autor em função da longevidade dos conteúdos, como é típico o caso do Abbade Gaultier, F.I.C. e Joaquim Maria de Lacerda. A década de 1920, por conseguinte, tornou-se o início de uma ponte transicionando modos de ser da bibliografia didática de Geografia. Autores que insistiam na Geografia descritiva não foram muito longe, tendo edições únicas ou com poucas reedições, como Themistocles Sávio, com o *Curso Elementar de Geographia*, de 1908, ou *Geographia elementar: para as escolas primarias*, de M. Albuquerque Filho, de 1914. Para continuar em atividade nessa transição, o autor teria que fazer constantes adaptações, a exemplo de A. G. Lima que, publicando suas *Noções de Geographia. Curso complementar. I parte. Rio Grande do Sul* em 1911, reedita-a até fins da década de 1930.

5.2.2 A contribuição de Said Ali: o significado da sua proposta de regionalização

Manuel Said Ali Ida (1861-1953) foi professor de Geografia, embora tenha sido lembrado principalmente por ter sido um dos introdutores dos estudos linguísticos no Brasil. Acima de sua atuação profissional, sobressai-se a formação científica que detinha, o que o fez bem posicionado sobre os fundamentos epistemológicos e metodológicos que se discutiam na Europa, sobretudo quanto ao método histórico-comparativo e ao desempenho deste nos estudos linguísticos (SILVA, 2006). Não lhe era desconhecido, igualmente, as discussões que embalavam a Geografia científica: os “progressos geographicos” estavam, a seu ver, “não só obras de larga envergadura, mas também em preciosos livros collegiaes” (ALI, 1905, p. III). Reconhecia que a Geografia escolar tinha sua importância e lugar, mas não necessariamente como a tradição a colocava nos bancos escolares brasileiros. Para o autor, a educação geográfica era “[...] um conhecimento hoje tão imprescindível como a mathematica e as sciencias naturaes, quer para os cursos acadêmicos, quer para as necessidades praticas da vida” (ALI, 1905, p. V).

Para essa Geografia escolar, identificou uma falha importante, da qual fez uma crítica e uma contribuição fundamental: a importância e utilidade dos saberes geográficos não se sustentariam com manuais que “[...] pretendendo descrever a superficie do globo, esquarteje e retalhe a crosta terrestre, para poder limitar-se a um catalogo ou amontoamento de nomes geográficos, qual e qual mais arrevezado, em determinados grupos artificiaes” (ALI, 1905, p. III); age, portanto, diretamente sobre a fragmentação do saber, responsável em grande medida pela forma de se ensinar e aprender a Geografia escolar.

Assim, para Said Ali, o método de abordagem do espaço geográfico, em específico o brasileiro, levava a problemas de expressão desse saber, à quantificação sem nexos, acarretando um ensino desconexo e exaustivo.

Nesses termos, sua proposição era a de que o aprendizado geográfico tivesse uma abordagem que permitisse ao estudante isolar-se dessa fragmentação, podendo “[...] fixar na memoria, não os objetos isoladamente, porem, em cada lição, a imagem de um todo pelos seus traços mais característicos” (ALI, 1905, p. III). Inspirado em Alexander Georg Supan (1847-1920), geógrafo austríaco, observa que

este autor, especificamente em um livro escolar de sua produção, “[...] em vez das tradicionais enumerações, vemos esboçados [na obra] quadros plásticos dos países e seus habitantes, habilitando o espírito do estudante a compreender a evolução da história (nas suas relações com a geographia) e bem assim as actuaes condições políticas e económicas dos povos” (ALI, 1905, p. III).

Com estas bases, Said Ali propôs uma nova organização do território nacional, na forma de regiões, agrupando o traçado dos estados federativos da República sob o critério da atividade econômica e outras condições territoriais, ao que denominou “zonas geográficas”. Distinguiu as seguintes zonas geográficas: Brasil Central ou Ocidental, Brasil Setentrional, Brasil de Nordeste, Brasil Oriental e Brasil Meridional. Essa inovação foi aplicada e publicada na obra *Compêndio de Geografia Elementar*, editada em 1905. De edição única, é de se crer que a obra tenha tido pouca circulação. No entanto, revelou-se uma obra de inestimável valor, pois foi endossada, posteriormente, por Delgado de Carvalho e outros autores didáticos, estando, inclusive, na raiz da divisão regional proposta anos mais tarde pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE: Sudoeste, Norte, Sul, Nordeste e Centro-Oeste. A esse respeito, Silva (2006, p. 75), afirma que

Se for colocado em pauta que toda a tradição geográfica anterior apenas visibilizava o espaço brasileiro em termos de estados costeiros (marítimos) e estados interiores (sertão), subdivididos em províncias, tem-se uma tentativa de racionalizar o enfoque metodológico da abordagem territorial, considerando, preliminarmente, o mover da vida social do país quando da entrada no século XX, e não apenas considerando o passado histórico de ocupação como critério da descrição geográfica.

Para Vlach (2004, p. 192), essa contribuição foi um marco expoente no pensamento geográfico brasileiro:

Cumprir destacar que a tentativa do professor M. Said Ali assinalou, em livro didático para o ensino secundário, não apenas sua preocupação de acompanhar os “progressos geográficos” que ocorriam no exterior, mas, fundamentalmente, representou o marco inicial de discussões de ordem teórico-metodológica, buscando inaugurar a geografia científica no Brasil.

O conceito de região, não o sendo por delimitação de fronteiras políticas, nunca havia sido empregado antes na bibliografia didática de Geografia. Assim organiza o autor essa regionalização:

Se attendermos as afinidades economicas dos Estados entre si e com ellas conciliarmos, tanto quanto possivel, as condilhoes geographicas, teremos a seguinte divisao racional:

A. – Brasil Central ou Occidental) compreendendo as cabeceiras. dos tributarios amazonicos (e Tocantins-Araguaya): Mato Grosso e Goyaz.

B. – Brasil Septentrional, ou Estados da Amazonia: Amazonas e Para.

C. – Brasil de Nordeste. Zona a leste das duas precedentes limitada ao sul pelo rio S. Francisco (trecho inferior), e caracterisada pela falta de rios navegaveis, seccas mais ou menos periodicas e pela producão de algodão, assucar e gado no interior. Comprehende: Maranhao, Piauhy, Ceara, Rio Grande do Norte, Parahyba, Pernambuco e Alagoas.

D. – Brasil Oriental. Regiao dos Estados productores de cafe e fumo (alem do assucar) e situada a leste da linha que assignala a fronteira de Goyaz (divisor d'aguas entre o Tocantins e a bacia do S. Francisco), e cujo prolongamento ao sul é o rio Paraná ate a sua confluencia com o Paranapanema. Comprehende os Estados: Sergipe, Bahia, Espirito-Santo, Minas-Geraes, Rio de Janeiro e S. Paulo.

E. – Brasil Meridional ou região productora de mate, araucarias e cereaes: Paraná, Santa-Catharina e Rio Grande do Sul. (ALI, 1905, p. 136).

Tratava-se, em última instância, de uma nova organização para a abordagem dos estados, posto que na bibliografia em geral não havia uma organização no tratamento das províncias/estados: geralmente se escolhia uma das unidades e continuava-se pela vizinhança como critério de organização, geralmente começando com o Amazonas, passando por todos as unidades, por ordem de vizinhança, encerrando com o Mato Grosso – tradição instituída por Ayres de Casal, e perpetuada após sua obra. Essa proposta serviu para que Said Ali tivesse um critério no agrupamento dos Estados em estudo, pois no mais, sua descrição pouco alterou em relação às abordagens descritivas. A abordagem do mundo também não teve nenhuma alteração em relação à tradição praticada na Geografia geral.

Apesar de possuir um pequeno número de ilustrações, o manual de Said Ali não concretizou em mapa ou qualquer outra representação sua proposta, o que de certa forma diminuiu a visibilidade de sua sugestão. Talvez pelo mesmo motivo que grassou o grosso da bibliografia – o barateamento das edições, ou, mais provavelmente, por dificuldades técnicas e informacionais para produzir uma carta tão revolucionária (VLACH, 2004).

5.2.3 A contribuição de Delgado de Carvalho: a orientação moderna da Geografia e sua relação com o livro didático

Carlos Miguel Delgado de Carvalho (1884-1980) foi o autor didático mais ousado em toda a bibliografia do período, e de perto o que teve mais condições e contexto para isso. Formado na França, Carvalho teve contato com a Geografia científica, que se organizava em torno das obras de Humboldt, Ritter, Ratzel, Wappaeus, Réclus. No Brasil, desde fins do século XIX, embora de forma mais isolada, havia pesquisadores produzindo conhecimentos geográficos também de orientação moderna, ou estrangeiros produzindo sobre o Brasil, os quais também era de conhecimento de Carvalho: “Branner, Derby, Capanema, Homem de Mello, Morize, Cruls, Barbosa Rodrigues, Theodoro Sampaio, Calógeras, Sylvio Romero, Gustavo d’Utra, Belfort Mattos, Uchôa Cavalcanti, Homero Baptista, Viveiro de Castro, João Ribeiro, Euclides da Cunhas [...]”, nomes referenciados por Oliveira Lima (1913, p. IV) ao prefaciar a obra *Geografia do Brasil. Tomo I. Geografia geral*, publicada em 1913.

Embora tenha passado despercebida pelos demais autores didáticos da época, a proposição de Said Ali não foi desconsiderada por Delgado de Carvalho, como o próprio autor reconhece:

Não sómente acceitamos esta visão [de Said Ali] sob o ponto de vista racional, como digna de ser citada, mas passamos a adoptal-a totalmente, para amoldar sob ella o estudo geographico, até hoje exclusivamente baseado sobre a divisão administrativa do paiz. Acreditamos que essas grandes divisões topographicas, apesar de nada terem de absoluto e de preciso, são mais adequadas do que quaesquer outras a salientar as profundas differenças physicas, climatericas e sociaes que caracterizam a vida e as condições especiaes das differentes regiões de nossa terra (DELGADO DE CARVALHO, 1925, p. 85).

No entanto, Delgado de Carvalho foi bem mais longe que Said Ali – a ideia de região foi desenvolvida a partir da teoria de Vidal De La Blache e Jean Bruhnes, procurando um sentido harmônico como critério para a “divisão geográfica” que propôs: Brasil Amazônico, Brasil Norte-Oriental, Brasil Oriental, Brasil Meridional e Brasil Central. Para ele, a “Geographia de uma região tem por fim descrever o conjunto dos caracteres que constituem a physionomia desta região”, colocando aí sua crítica à tradição da Geografia descritiva: “[...] considerados isoladamente, esses

caracteres só tem o valor de um facto; adquirem, porém, valor científico quando collocados no encadeamento natural, na conexão da qual fazem parte” (1913, p. V).

O que caracteriza de fato a ruptura dessa Geografia didática com a Geografia descritiva é a presença de uma divisão geográfica de fato em oposição à divisão administrativa: “entre nós a divisão por Estados, para o ensino da geographia, tem sido o maior obstáculo ao progresso da sciencia geographica no dominio didactico” (CARVALHO, 1913, p. VI). Essa divisão geográfica incide nas “regiões naturais” como primeiro passo do novo método. O segundo será a abordagem das “condições econômicas”. E com isso Carvalho (1913, p. IX) demonstra sua atenção às contribuições inovadoras surgentes em diversos lugares do mundo:

Hoje em França, não se cogita mais dos methodos de Cortambert, da geographia por departamentos: servem de modelo as obras de Vidal de la Blache, de Schrader e Fallex e Marey. Na geographia da Italia de Angelo Mariani notamos a mesma tendencia; identica tambem nos novos compendios norte-americanos (Cyrus Adams, Spencer Trotter, Alexis Everett Frye, Tarr e Murry etc.).

Delgado publica a segunda parte da *Geografia do Brasil* em 1927, reunida ambas em um só volume no ano seguinte.

Em 1925, Delgado de Carvalho publicou um importante tratado sobre o ensino geográfico, *Methodologia do Ensino Geographico (Introdução aos estudos de Geographia Moderna)*, em que expôs suas ideias sobre a pedagogia da Geografia e sobre o livro didático.

Sobre o livro didático, conclamava a necessidade de modernizar a abordagem da Geografia, trazendo para sua arena a clareza, a concisão, o poder de ser sugestivo e capaz de despertar no estudante a vontade de saber mais, de procurar aprofundar seus conhecimentos. Para tanto, lembra a necessidade de o compêndio “[...] ser exacto, a par dos progressos scientificos da geographia, das descobertas, das innovações e mudanças” (CARVALHO, 1925, p. 116). Carvalho defendia um certo “espírito científico” que a Geografia poderia proporcionar, a única forma de se superar as deficiências do programa estipulado para a Geografia, sua limitação e concisão, conformando a obra didática à inteligência do aluno e não à

sua memória: “o que deve ser retido é um estricto mínimo que vae ser entregue á reflexão” (CARVALHO, 1925, p. 112).

O movimento introduzido por Delgado de Carvalho assinala uma transformação teórico-metodológica tanto no sentido epistemológico da ciência geográfica brasileira quanto na pedagogia do seu ensino, fundamentada na migração de uma Geografia ancorada na nomenclatura descritiva em direção à explicação dos processos espaciais, um avanço que moveria a Geografia da fragmentação completa para uma compartimentação relativa: a Geografia descritiva, com uma abordagem física, uma abordagem política e uma abordagem cosmográfica, que paulatinamente se reorganizarão em uma Geografia Física e uma Geografia Humana. Por exemplo: a Geografia física em sua abordagem moderna clássica espalhava-se em uma superfície discursiva que elencava os fatos e fenômenos unicamente em sua distribuição espacial; na abordagem da Geografia moderna científica, se procurará uma verticalização desses fatos e fenômenos na tentativa de explicá-los, não apenas citá-los. Veja-se, sobre o rio Amazonas, como era tipicamente o discurso da Geografia escolar descritiva:

O *Amazonas*, que é o maior rio do globo em volume d'aguas; nasce do lago Lauricocha no Peru, corre ao principio para o N. e depois para L., atravessando o Peru, separando este do Equador, e percorrendo de O. a L. os Estados brasileiros do Amazonas e Para, e se lança no oceano Atlantico depois de um curso de 6.000 kilom., dos quaes percorre 3.828 em territorio brasileiro. Tem antes de entrar no Brazil os nomes de *Tunguragua* e *Maranhão*; e no Brazil o nome de *Solimões* até receber o rio Negro, e d'ahi até o oceano o de *Amazonas* propriamente dito. Seus afluentes principaes no Brazil são: na margem direita, o *Javary*, que separa o Brazil do Peru, o *Jutahy*, o *Juruá*, o *Teffé*, o *Coari*, o *Purus*, o *Madeira*, o *Tapajoz* e o *Xingu*; na margem esquerda, o *Iça*, ou *Putumayo*, o *Japurá* ou *Caquetá*, o *Negro*, o *Jamundá*, o *Nhamundá*, que separa em parte o Pará do Alto-Amazonas, e o *Trombetas*. Quasi todos são rios de primeira ordem. A extensão francamente navegavel no Amazonas e seus afluentes dentro do territorio do Brazil é de 43.250 kilom. áquem das primeiras cachoeiras. Por elles o Brazil communica com a Bolivia, Peru, Equador, Colombia e Venezuela. (LACERDA, 1898, p. 332).

O discurso descritivo caracteriza-se por uma totalização de fatos, ou seja, nomenclatura e distribuição espacial de localidades. Em Lacerda, tem-se um discurso enxuto, em que se sobressai a substantivação como armação dos sentidos. Sobre o Amazonas, as palavras constroem um sentido unilateral, o de construir uma superfície explicitada em qualquer mapa: diz os nomes, a disposição e orientação, classifica-se e quantifica-se. A forma de estudar esse discurso é o da memorização

(que a propósito do rio Amazonas e seus afluentes chegou, no imaginário popular, a ser mote para narrativas jocosas).

Por outro lado, no discurso da Geografia escolar científica, veja-se como ficou a abordagem do mesmo objeto:

O regimen do rio Amazonas acha-se, como alias o regimen de todos os rios, intimamente ligado não só a geologia da bacia, mas tambem ao regimen das chuvas, a inclinação das terras e a vegetação o marginal. A estação das chuvas provoca as enchentes começam no mez de Fevereiro; é a epocha em que de retém as neves dos Andes e cahem as chuvas torrencias que caracterizam as regiões tropicaes; a cheia é variavel, pode attingir de 12 a 17 metros (acima da estiagem). Essas enchentes de Fevereiro a Julho correspondem ás enchentes dos affluentes da margem direita. Da-se porem o facto do rio Amazonas ser paralelo ao Equador e muito proximo desta linha: seu affluentes fazem, por consequinte, parte dos dois hemipherios, a epocha de enchente de um correspondendo a epocha de vasante do outro. A curva de seu regimen é pois produzida pela interferencia das dos seus affluentes. Os affluentes da margem direita são, deve-se notar, mais importantes do que os da margem esquerda, mas o phenomeno é todavia sensível e dota o Amazonas de um regimen estavel, devido a esta compensação.

A *vegetação marginal* do Amazonas e de seus affluentes tem tambem grande importancia para o regimen. As florestas, agindo sabre a evaporação, impedindo a queda directa da chuva sobre o solo e tornando o escoamento mais difficil, retém parte das aguas destinadas ao rio, que apezar da sua despesa ftuval colossal não carrega nem 20 por cento das aguas cahidas na sua immensa hacia. (O calculo foi feito para o rio Madeira e deu 15% mais ou menos). A vegetação marginal tambem protege as costas contra a erosão e as plantas aquaticas e ribanceiras enfraquecem a correnteza. (CARVALHO, 1913, p. 36).

Esta é somente parte do desenvolvimento do conteúdo. Nele o sujeito autor procura explicar o rio como um processo, demonstrando sua correlação com as feições geológicas, geomorfológicas e climáticas, a influência da vegetação, o porquê das cheias, o porquê da estabilidade do seu volume aquático.

Afirmo anteriormente de uma compartimentação relativa, pois ainda haverá, pelo menos até os anos 1980, uma fragmentação no saber didático da Geografia, a saber: sua divisão em um discurso triplo, racionalizado entre a natureza, o homem e a economia (VLACH, 1990), forma discursiva que será rompida pelas Geografias críticas.

Na *Methodologia do Ensino Geographico*, Carvalho enfatiza que pouco vale o livro sem uma docência que se aproprie a ele. Na sala de aula, de acordo com ele, pouco vale o estudo dos “pontos”, marcados com antecedência pelo professor e

cobrados a cada aluno, na aula subsequente, por “[...] recitação da lição com o livro fechado” (CARVALHO, 1925, p. 114). Dever-se-ia privilegiar a discussão e a colocação de problemas, estimulando os discentes a aprender pela reflexão, pelo exercício do pensamento e não da memória, utilizando o livro, nesse contexto, como instrumento ou fonte de informação.

Ensinar pela colocação de problemas e condução de debates insinua um ensino por correlações, levando a uma movência por dentro o discurso geográfico, pois “Muitas vezes um ‘por que?’ do mestre não pode ser respondido senão pondo, lado a lado, vários “o que” e “onde” disseminados no compendio”, o que levaria o aluno a uma atitude independente: “[...] acostumado a achar soluções no seu compendio, cedo terá facilidade em manusear outros livros, e a nelles encontrar também o que precisa” (CARVALHO, 1925, p. 115).

Carvalho, filiando-se discursivamente a uma nova orientação (moderna e científica) quanto ao pensamento geográfico brasileiro, mesmo sem institucionalização ainda, direcionou diretamente para o ensino de Geografia essas novas perspectivas, privilegiando o livro didático como meio de divulgação e de implementação de uma nova prática geográfica, reconhecendo, inclusive, o papel desse artefato no contexto: “dos compendios de geographia é que depende hoje, no Brasil, a adopção de uma nova orientação no ensino da matéria. É, por conseguinte, nelles que deve ser procurada a realização do que já exigem nossos principaes programmas” (CARVALHO, 1925, p. 116). Apesar de relegado por anos pela academia, o livro didático, desde o início da bibliografia, demonstrou ser um lugar institucional para sistematizar saberes sobre a Geografia, em particular sobre o Brasil, sendo que sua importância, como demonstrarei no próximo capítulo, excedia os bancos escolares: formava professores, informava a sociedade, circulava entre os intelectuais.

5.2.4 Antonio Firmino Proença: síntese das transformações no ensino de Geografia

Colocadas as contribuições de Said Ali e Delgado de Carvalho, fora do âmbito da produção dos livros didáticos, surge um manual sobre o ensino de Geografia que vale a pena ser posto em cena pela sobriedade da crítica e da síntese do espírito do debate incidente sobre o ensino de Geografia na década de 1920: a obra *Como se ensina Geographia*, de Antonio Firmino Proença (1880-1946), publicada em 1928, e reeditada em 1932, destinada à formação de estudantes das escolas normais. A partir de meados da década de 1920, havia um discurso amadurecido sobre a renovação do ensino de Geografia, não mais postulado em projetos ou em críticas puras, mas de fato direcionado a alterar a ordem das coisas, as práticas de ensino, a produção de materiais didáticos. É nesse contexto que Proença faz uma análise crítica da situação geral do ensino dessa disciplina, endossando as contribuições em curso desde final do século XIX, as quais perpassam por Rui Barbosa, por Said Ali e por Delgado de Carvalho, necessariamente no que diz respeito ao ensino e à bibliografia didática de Geografia.

Esse debate não significa uma mudança repentina na forma de ensinar Geografia, de se produzir os manuais didáticos. Contudo, significa uma alternativa aos termos dessas práticas, com reflexos futuros.

Sobre como ensinar a Geografia, Proença sistematiza uma ordem de considerações, a saber: a organização do curso, a seleção de matéria, a questão de ordem, a correlação, as lições. Sobre a organização do curso, considera a evolução da ciência como predominante, de forma que o ensino não pode ser parte dela, apenas. Ensinar Geografia, assim, é componente da ciência geográfica, e dela o que for colocado para a criança deve ser de compreensão imediata, não posterior, pois conhecimento não funciona de modo provisório:

Relativamente á geographia é frequente a violação do principio da sequencia natural dos factos. Ensinam-se generalizações antes que a criança tenha adquirido conhecimento dos factos particulares que as condicionam; tenta-se fazer a criança imaginar antes que tenha adquirido material para imaginação. O clima de tal regio é quente e humido, dizem os oompendios e os professores o repetem. Ora, aqui esta uma noção aparentemente muito simples e que, entretanto, offerece difficuldade a comprehensão infantil. A noção de clima só por si ja é complexa; agora,

agregando-se-lhe, as qualidades *quente* e *humido*, ainda mais complicada se torna. Aquelle, porém, que já se habituou a observar o thermometro, a cuja numeração associou a sensação de *quentura* propria, e que já se habituou a observar o aspecto do ar nos dias de humidade, e a tudo isso associou um certo aspecto da natureza como consequencia do estado atmospherico, a noção de clima quente e humido não se apresenta simplesmente como um conjunto de palavras. Quanto ao exercicio da imaginação, ainda se torna mais flagrante a violação do principio do aprendizado natural. Um porto de mar, um cabo, um estreito determinados têm de ser construidos pela imaginação sem que a criança tenha visto, nem mesmo em estampa, um certo porto, um certo cabo ou um certo estreito! (PROENÇA, 1928, p. 34-35).

Há, aí, um movimento das palavras para a prática considerada de alguma forma – antes de abstrair, apresentar o concreto:

O nosso primeiro estudo de geographia será para conhecer as coisas e os factos de todo o mundo. É a que se chama a *geographia descriptiva ou regional*. Mas o conhecimento das coisas por infirmação, ainda que essa informação venha completada por imagens descriptivas ou estampadas, exige uma prévia preparação mental. É necessario que o individuo tenha visto por si e examinado por si, para poder ter elementos para comparação e construção das imagens das coisas distantes. (PROENÇA, 1928, p. 36-37).

O estudo geral, nesses termos, deve ser precedido do estudo local, da realidade que esquadra o aluno; da localidade se verá o mundo. Essa inclusive, a partir daí, será uma atribuição comum ao ensino primário de Geografia.

Sobre a seleção da matéria, considera-a como necessária à docência geográfica dada a extensão da própria Geografia e dos programas escolares dessa disciplina. Para tanto, o autor observa dois princípios: o interesse dos alunos e a finalidade do ensino. Se à criança não for circunstanciada uma motivação, não haverá aprendizado real, e esse muito se filia ao que é proposto para a aprendizagem. Isso traz para a arena do debate um questionamento silenciado no discurso da Geografia descritiva escolar: “Vê-se muitas vezes os autores de compendios se preocuparem com a enumeração de *todos* os afluentes de um rio. Qual é o valor deste saber como geographia?” (PROENÇA, 1928, p. 39). Por um propósito ao ensino geográfico seria inverter a lógica expressiva e a condução do saber para uma finalidade essencialmente humana:

No curso primario e no secundario, embora mereçam atenção as influencias mutuas dos factores de ordem astronomica e physica, o interesse deve concentrar-se principalmente no elemento humano. Um rio, uma montanha ou um lugar devem, antes de tudo, ser estudado, porque affectam as condições da vida humana. As industrias, o commercio e os meios de comunicação serão assim postos em evidencia nas suas relações de dependencia com o meio physico. (PROENÇA, 1928, p. 39).

É o princípio de um discurso capaz de promover o indivíduo à sociedade, colocando esta no cenário do ensino geográfico.

À questão da ordem, por seu lado, o autor propõe uma metodologia que priorize o conhecido ao desconhecido, que aborde o próximo antes do distante, procurando um equilíbrio nessa escolha, uma unidade que se possa chamar de geográfica: a localidade, o município, o estado, o país e então o mundo. O papel da correlação, por sua vez, está tanto em dialogar a disciplina com outras matérias quanto em aplicar o conhecimento: “no estudo elementar da materia convem levar as crianças a aplicar os conhecimentos que forem adquirindo, e mesmo auxiliarem-se de conhecimentos de outras materias” (PROENÇA, 1928, p. 43). Por lições, o autor distingue a observação na variância da escala geográfica da aprendizagem. O mundo será conhecido pela imaginação, mas para tanto o aprendiz deverá ter as condições para compreendê-lo. O aprendizado local será intuitivo, variando em ser direta ou indireta.

Preocupado em preparar o professor de Geografia, Proença faz críticas específicas ao livro didático de Geografia: “em geral os nossos compendios apenas enumeram e informam. A quem já conhece a materia taes livros servem para reavivar noções já adquiridas ou para fornecer dados ou informações. Para aprender por eles não servem [...]”, uma vez que são “[...] syntheticos demais, são demais desatrahentes” (PROENÇA, 1928, p. 95). Acusa-os de não apresentarem correlações entre os assuntos. Em uma síntese muito lúcida, afirma: “apparecem a natureza e a obra do homem, mas o homem não aparece. A terra fica assim como um vasto deserto, onde a humanidade viveu e de onde desapareceu, deixando apenas os traços de sua passagem nos monumentos de toda especie” (PROENÇA, 1928, p. 96).

A recomendação de leituras para ampliar a discussão proposta em seu livro revela as fontes e a filiação discursiva de Proença. Cita *La terre et l'homme* (J. L’Espagnol), *Geographie Physique* (E. Martonne), *Physical Geography* (Maury-Simonds), *Diccionario Historico e Geographico do Brasil*, *Geographia Elementar* (Delgado de Carvalho), *Geographia do Brasil* (1ª e 2ª partes, Delgado de Carvalho), *Geographia e Cosmographia* (Ezequiel de Moraes Leme), *Special Method in Geography* (Mc. Murry), *The Teaching of Geography* (Archibald Geikie), *Como se*

Debe Estudiar la Geografia (trauzido de Parker) e *Methodologia do Ensino Geographico* (Delgado de Carvalho).

A obra de Proença demonstra como as contribuições iniciadas timidamente por Said Ali, e de forma mais impactuante por Delgado de Carvalho, encontra continuidade no discurso do ensino da Geografia, agindo então, e já, na formação de professores. Não significa que esse discurso tenha sido revolucionário a ponto de mudar o curso e os esquadros curriculares do ensino geográfico, mas sem dúvida iluminava um caminho novo, mais rico e atraente que aquele palmilhado pela educação geográfica desde o início de suas práticas nas escolas brasileiras.

5.2.5 Fernando Antônio Raja Gabaglia: o ensino de Geografia por práticas

Em 1930 Fernando Antônio Raja Gabaglia, filho do engenheiro-geógrafo Eugênio de Barros Raja Gabaglia, autor de *As fronteiras do Brasil* e professor catedrático de Geografia do Colégio Pedro II, contemporâneo e colega de trabalho de Delgado de Carvalho, publicou uma pequena obra intitulada *Práticas de Geografia* (1930). A obra, exemplo dos ares novos que incidiam sobre o ensino da Geografia, “para uso no Collegio Pedro II e no ensino secundario e normal” materializa uma das vertentes de inovação colocadas no debate da educação geográfica – a questão da prática do saber. Citando Lord Kelvin, a epígrafe do livro ressalva o espírito que a constitui: “quando consigo construir para um phenomeno um modelo mecânico, eu compreendo; quando não, não compreendo”. Nesses termos, afirma o autor:

O ensino da Geographia deve ter sempre um cunho pratico. Para attender a este objectivo é que organizamos o presente livro, que servirá de guia nas aulas praticas para os professores e os alumnos de Geographia Geral e Chorographia do Brasil do Collegio Pedro II, dos institutos a elle equiparados e, em geral, de todos os estabelecimentos de ensino secundário e normal do paiz. (GABAGLIA, 1930, p. 01).

Gabaglia traduziu essa prática em termos de demonstrações concretas e experiências. Notadamente, é um livro para o ensino da Geografia Física,

expressando uma forma nunca antes registrada na bibliografia didática da Geografia.

As *Práticas de Ensino* tanto foram concebidas para uso como compêndio como para manual didático que instrumentalizasse o trabalho do professor, sobressaindo-se como tal, sobretudo para os cursos normais. Dividido em quatro partes, inicia com *Demonstrações e Experiências*, seção que se alia com a Física para produzir compreensão sobre noções geográficas como rotação, formas terrestres, formação das chuvas, modelação do relevo etc. Seguem-se os *Processos de Orientação*, por meio das estrelas, do sol, da sombra – ensinando diversas técnicas para o aprendizado dessas noções –, maneiras de determinar as latitudes e longitudes, formas de estudar e determinar o tempo, a instrumentalização do clima e outros tópicos similares. Nos *Trabalhos gráficos e plásticos* ensina a produção de escalas, como representar informações em cartas e plantas, produção de curvas de níveis, semiologia gráfica, reprodução de cartas, produção de diagramas e cartogramas. Na *Leitura de cartas* o autor percorre os modos e as distinções da interpretação das representações. Seguem-se anexos com *Dados e estatísticas para a construção de diagrammas e cartogrammas* para a Geografia Física, a Geografia Política e a Geografia Econômica, bem como para o Brasil, um *Glossário de termos técnicos*, seguido de *Notas*, nas quais faz um ensaio geral sobre a grafia dos termos geográficos, sobre os materiais para compor um gabinete de Geografia, uma lista de pontos práticos para servirem de exames, notas bibliográficas e uma série de tabelas com anotações e fórmulas numéricas para referenciar as atividades propostas.

Para uma disciplina cuja Cosmografia e Geografia armavam-se quase que puramente na citação, além de detentora de uma cartografia simplesmente demonstrativa, a proposta de Gabaglia consolidava um avanço extraordinário. Para exemplificar: o processo da formação das chuvas é explicado a partir do experimento apresentado na Figura 13.

Em face da figura, Gabaglia (1930, p. 21-22) explica:

Demonstração experimental da formação de chuvas – Ponha-se água a ferver, numa cápsula. O vapor formado se condensará nas paredes de um vaso ou copo cheio de água fria, e cujo fundo cônico permitirá que a água torne a cair na cápsula.

A cápsula representa o mar; o fundo conico do vaso ou copo, as altas regiões da atmosfera [...].

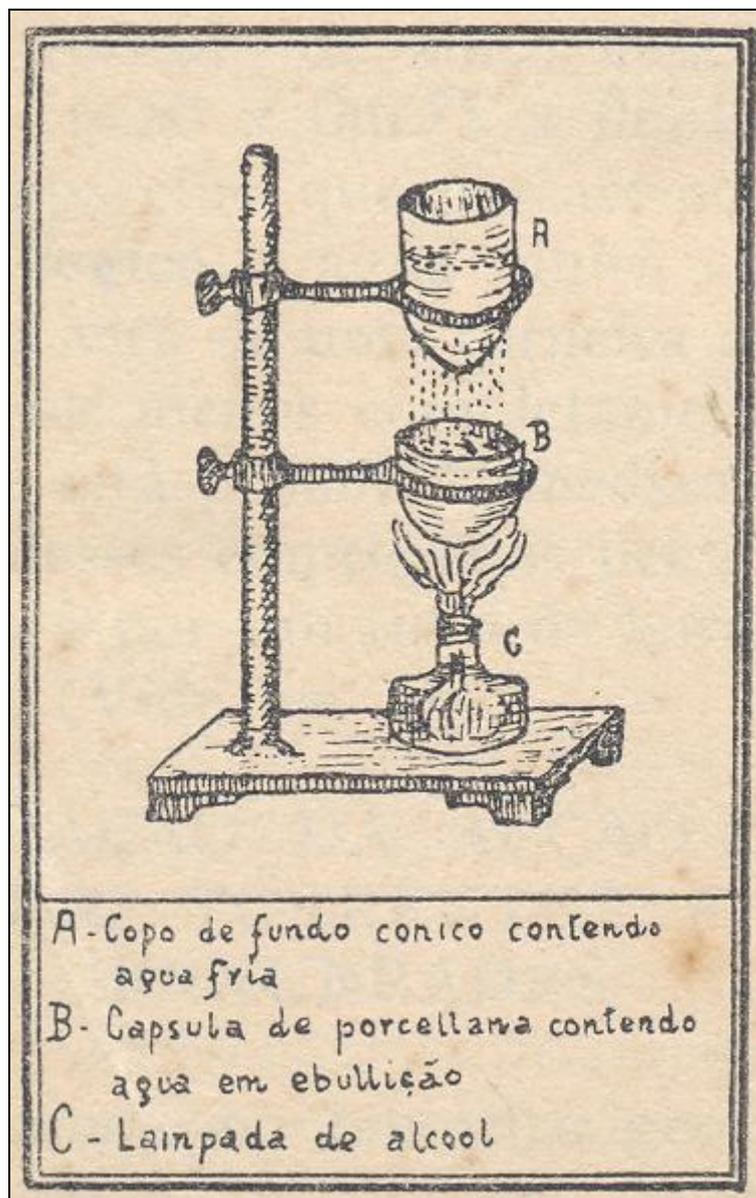


FIGURA 13 – Esquema da explicação para o processo de formação das chuvas proposto por Gabaglia (1930).

FONTE: Gabaglia (1930, p. 21).

Organização: Jeane Medeiros Silva, 2012.

O discurso do ensino da Geografia caminha, seja na docência, seja nas obras didáticas para um outro patamar de existência, embora a formação docente

em processo não fosse universal, e embora continuassem, pelo menos até os primeiros anos da década de 1930, a existir manuais com os padrões antigos.

* * *

Uma vez percorrida a trajetória evidenciada até aqui, sobre a constituição e a institucionalização da disciplina geográfica, no próximo capítulo analiso alguns aspectos constitutivos da bibliografia, observando, em seu discurso, como os sujeitos autores se impõem no cenário educacional, aspectos da legitimação da disciplina, a relação com as propostas curriculares, o posicionamento da bibliografia em relação a sua própria tradição, o posicionamento com suas fontes, com os professores, com as formações ideológicas.

CAPÍTULO 6

DISCURSOS NO LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA: análises de elementos constitutivos da bibliografia e do ensino geográfico

A organização da bibliografia didática de Geografia parece obedecer a um padrão similar de organização e expressão. Geralmente, precedem um prefácio, uma introdução, seguindo o desenvolvimento propriamente dito dos conteúdos, organizados, por sua vez, na tríade da Cosmografia, da Geografia Física e da Geografia Política tanto na escala global quanto na corográfica. Embora no panorama geral do período em análise pareça haver uma homogeneidade discursiva, fato expresso de forma generalizante por muitos historiadores do ensino da Geografia, conforme aferido anteriormente, na realidade é possível perceber diversos movimentos de reorganização, de acomodação e de adaptação discursiva, ocorrendo a imposição de forças para qualificar o discurso e estabelecê-lo no ambiente da bibliografia e seu uso. É ao longo do período em análise que a disciplina Geografia é construída, que seus objetivos são feitos e refeitos, que a sua necessidade é (re)dimensionada. E a bibliografia reflete esse contexto, e registra as contribuições a esse movimento.

Decididamente, não se pode encontrar, em um período histórico, de suas dinâmicas e práticas, aquilo que não integrou sua constituição. No entanto, há mais na superfície discursiva dessa bibliografia do que expressam as generalizantes análises da educação geográfica sobre o período antecedente à institucionalização desse saber como ciência (década de 1930), que a qualifica como um saber a-científico, tal como conclui Azevedo (1954, p. 45): “os estudos de caráter geográfico anteriores à criação da FFLCH-USP, são estudos puramente descritivos, tipo catálogo ou uma ‘geografia que se confunde com a topografia e a cartografia’”, o que parece reduzir a importância, se não epistemológica, histórica, desses livros, embora

ambas – fundamentos teórico e metodológico e participação histórica sejam um desempenho testemunhal da Geografia brasileira.

À primeira impressão, quando se examina os programas e a bibliografia didática da época, com facilidade se remete o estudioso a um parecer semelhante ao de Azevedo e de outros, correlatos. Percebe-se, realmente, a descrição empírica como característica do ensino da Geografia até princípios do século XX. Todavia, é função e procedimento comum, ao discurso didático, operar com os resultados da ciência, e não qualquer um, mas aqueles **consolidados** em seu contexto. Ser ou não ser um ensino geográfico científico tem importância relativa, desde que no âmbito da produção desse saber, a questão estava colocada com um destacado descompasso em relação a outras ciências. Sem dúvida também se identifica um descompasso do ensino da Geografia brasileira em relação à ciência geográfica, em toda a extensão do período analisado, à exceção de algumas poucas e significativas obras que, alterando a configuração regional (ALI, 1905), introduzindo o discurso moderno científico (CARVALHO, 1913), conclamando a prática ao ensino (GABAGLIA, 1930), marcam um novo paradigma, influente em certa produção então contemporânea, sobretudo Veiga Cabral e Aroldo de Azevedo, redirecionando a produção futura da bibliografia, aquela produzida nos anos 1930 em diante. O erro é analisar esse ensino com referenciais científicos não correspondentes: compreendê-lo com os referenciais da Geografia atual, por exemplo, ou mesmo da Geografia Moderna científica. A Geografia é uma área do saber cuja definição moderna principia no século XVIII, quando passou a formar um caminho epistemológico a partir de dois pontos: do *deslocamento temporal da sua escala de abordagem* e da *conformação sistêmica do saber*.

Deslocamento da idade antiga e medieval, que configurava uma Geografia Histórica, e muitas vezes, uma Geografia sacra, ainda presente no ensino do século XIX, em direção aos espaços e às feições então contemporâneas, em que se destacam os recortes corográficos, com a emergência dos espaços nacionais.

Em decorrência, surge o outro ponto de partida, o esforço de reunir conhecimentos dispersos em uma expressão sistêmica, de que resultaram importantes e influentes tratados. Conforme lembra Claval (1987, p. 71), por um vasto período, a partir do século XVIII, a Geografia esteve “[...] absorvida pela descrição do mundo [...]”, e sua primeira direção, ou seja, para quem produzia essa

descrição, era para o Estado, de forma que foram os viajantes “[...] os únicos a responder a uma das curiosidades do público geográfico [...]”, embora sem agregar sistematização, explicação e interpretação a essa oferta. Sendo estranha aos produtores da Geografia a interpretação e, muitas vezes, a explicação, “bastava desenhar os contornos das províncias ou regiões e dizer como são preenchidas para satisfazer as curiosidades” (CLAVAL, 1987, p. 72): havia quase que uma curiosidade pictórica em se obter os desenhos que contornavam as regiões e as generalidades que as caracterizassem. No século XIX, essa foi, por exemplo, a Geografia do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (VLACH, 1988).

Esse comportamento está presente no fundamento da maior parte das primeiras produções da Geografia, inclusive na didática, sendo que, nesta, essa posição se prolonga mais, chegando ao século XX. Também nessa bibliografia se farão sentir sintomas de mudanças, de transformações constitutivas do discurso didático da Geografia. Mas esta é apenas uma das dimensões do livro didático de Geografia. Este também se constitui como material instrucional, como objeto de debates, como meio para a propagação de pensamentos e de silêncios. Sua trajetória vai mostrando como vão sendo agregados índices, ilustrações, exercícios, notas de rodapé, pregnancies... O livro didático de Geografia é um dos gêneros da bibliografia geral, porém, como todo gênero, não nasceu pronto: frutifica-se na História, por ela é construído e constituído. Não havendo exercícios ou atividades para os discentes nas obras, ofertava-se apenas os conteúdos, ficando a cargo do regente do curso orientações quanto às atividades: o livro aí se inteira para o professor, ainda não é uma conquista do alunado. A história do livro didático de Geografia mostra que suas múltiplas dimensões, como essa, vão se compondo, demonstra como vai se propondo, como se destina, para quem se destina, para que serve, para o que contribui, como se institucionaliza, como se dão as relações retroativas que nutre com a disciplina.

Neste capítulo, procuro trabalhar essa trajetória em uma perspectiva analítica, perseguindo a constituição do discurso sobre o ensino de Geografia a partir de sua materialização na bibliografia didática. Na verdade, trata-se de uma análise muito seletiva, pois, mais que um objeto de pesquisa, essa bibliografia é todo um campo aberto à investigação, com infindáveis trilheiros para o historiador do ensino da Geografia e também da história do pensamento geográfico.

Tendo em vista essas considerações, passo às análises de aspectos discursivos selecionados na bibliografia, que circunstanciam o *saber a ser ensinado*, encerrando-a com uma consideração geral sobre o *saber ensinado*, âmbito de vivência da bibliografia e do ensino organizado para ela e a partir dela.

6.1 O discurso da designação das obras

Se a Geografia chega ao Brasil como projeto de uma educação científica e técnica, nas últimas décadas do século XIX pode-se dizer já da existência da Geografia como uma disciplina escolar constituída, com um considerável acervo didático, alguns títulos de circulação regional e outros com circulação nacional, atuando nos ensinos primário e secundário, sendo projeto de uma formação cultural, com algumas especificações ideológicas, como é o caso do nacionalismo patriótico. Essa bibliografia, em nível secundário, visava preparar o estudante do ensino superior tanto tecnicamente quanto culturalmente. Sobretudo as corografias nacionais, notadamente após os primeiros anos do século XX, diluíam um discurso sobre a nacionalidade brasileira. No sentido técnico, voltavam-se, sobretudo, para os alunos das engenharias e outras formações técnicas (como o comércio e a agricultura), para o que se focava nos estudos cartográficos e cosmográficos, às vezes especializando-se nessas áreas. No sentido cultural, as representações do país e do mundo situavam os futuros bacharéis quanto à organização do espaço geográfico. Isso porque o saber geográfico, no nascente mundo das nações, das interrelações comerciais e da indústria, fazia-se um lastro necessário ao melhor entendimento entre os povos e à administração dos interesses econômicos, tanto os públicos quanto os de classe:

A geographia é de todas as sciencias a menos auxiliada, a menos estimada e a mais ignorada; no entanto que ouvimos aos mais celebres estadistas da época, aos mais hábeis administradores, aos mais notáveis negociantes, aos mais distinctos, aos mais insignos agricultores, lamentarem-se com pezar não terem recebido, quando estudantes, o ensino geographico adaptado ás funcções para que se encaminhavão (PACHECO, 1857, p. 9).

No âmbito do ensino primário, com maior ênfase, mas atravessando os discursos de toda a bibliografia, para todos os níveis de instrução, a Geografia direcionava fundamentos para o estabelecimento de uma identidade nacional, ou, no mínimo, de apresentação descritiva do espaço nacional, e também o mundial. De qualquer forma, a Geografia chegará ao fim dos oitocentos como parte do cotidiano da escola formal; porém, no todo, tinha uma abrangência muito restrita, haja vista o pequeno percentual da população geral que atingia e, dentre estes, a forma como instituíra uma percepção do mundo, embora não seja de se desconsiderar que essa formação atingia diretamente as elites instruídas (VLACH, 1988).

Examinando a bibliografia em seu período inicial, conforme visto anteriormente, vêm-se registros de duas obras de interesse imediato ao ensino de Geografia, mas não propriamente para o ensino deste saber, seguidas de uma sucessão de nove publicações até o Ato Adicional, posto como marco para a organização das primeiras instituições públicas do ensino secundário, de acordo com Haidar (1972). A primeira delas, Guimarães (1814), aborda um dos conhecimentos que compõem o conjunto de saberes da disciplina Geografia, a Astronomia. A obra de Pereira (1818), por sua vez, é indicada por muitos historiadores da educação como a primeira obra infantil brasileira, um livro de leitura destinado ao ensino de letramento. Passando para a década de 1820, temos o primeiro livro didático de Geografia, do reverendo Guilherme Paulo Tilbury, *Breve introdução ao estudo de Geographia, adaptado ao uso dos mappas francezes e inglezes. Offerecida a S. M. o Senhor D. Pedro I*, de 1823. No ano seguinte, surge a publicação de Bazilio Quaresma Torreão e uma outra obra, publicada sob o pseudônimo de Hum Brasilianno. Em 1826, tem-se a primeira manifestação regional de uma obra geográfica, com a preparação de um volume por Ignácio Aprígio da Fonseca Galvão⁹⁴, que recortou da obra de Ayres de Casal o que diz respeito à província da Bahia, editando-a como publicação escolar. E, apesar de editado no Rio de Janeiro, mas destinado a discentes da Bahia, especificamente Salvador, tem-se o volume de Domingos José Antonio Rebello, de 1829. Em 1830, dois autores publicam obras praticamente homônimas, Manoel Ildefonso de Souza Lima⁹⁵ e

⁹⁴ **Ignácio [José] Aprígio da Fonseca Galvão** – obtive poucas informações sobre este autor: foi coronel do Estado Maior do exército e professor de Geografia e História, sendo um dos revoltosos da Sabinada (IHGB, [s. d.]).

⁹⁵ **Ildefonso de Souza Lima** – não foi possível localizar informações sobre esse autor.

Manoel Ignacio Soares Lisboa⁹⁶. Fecha esse período a edição de Agostinho Marques de Gouvêa⁹⁷, publicada em 1832. Essa sequência de obras, bem como a que viria a seguir, é bastante reveladora quanto aos primeiros anos de formação do ensino de Geografia, e da continuidade da bibliografia e da disciplina geográficas. Tomando os títulos e subtítulos desses manuais (processo que em uma perspectiva discursiva chama-se de designação, ou nomeação) como manifestações discursivas, conseguimos encontrar diversas questões, práticas e dispositivos ativos na aurora do ensino de Geografia e no seu desenvolvimento posterior. Vejamos:

Fragmento 6.1/1

Elementos de Astronomia. Para uso dos alumnos da Academia Real Militar (GUIMARÃES, 1814).

Fragmento 6.1/2

Leituras para meninos, contendo historias moraes relativas aos defeitos ordinários às idades tenras, e hum diálogo sobre Geographia, chronologia, historia de Portugal, e historia natural (PEREIRA, 1818).

Fragmento 6.1/3

Breve introdução ao estudo de Geographia, adaptado ao uso dos mappas francezes e inglezes. Offerecida a S. M. o Senhor D. Pedro I (TILBURY, 1823)

Fragmento 6.1/4

Compendio de Geographia universal. Rezumido de diversos authores e offerecido á mocidade brasileira (TORREÃO, 1824).

Fragmento 6.1/5

Noções elementares de Geographia por hum antigo professor da Universidade de Paris, impressas no anno de 1820 e tradusidas em 1823 por hum brasilianno para instrucção da mocidade do Brasil (HUM BRASILIANNO, 1824).

Fragmento 6.1/6

Introdução da Geographia brazilica, da parte que trata da Bahia, composta por um presbytero secular do grão-priorado do Crato e mandada imprimir para instrucção da mocidade bahiense por um professor da mesma (CASAL, 1826).

Fragmento 6.1/7

Corografia, ou abreviada historia geographica do imperio do Brasil, coordenada, acrescentada, e dedicada á casa pia e collegio dos orfãos de S. Joaquim desta cidade. Para uso de seos alumnos, a fim de adquirirem conhecimentos geographicos preliminares d'America em geral, e seo descobrimento; e com particular individuação do Brasil; especialmente da provincia, e Cidade de S. Salvador Bahia de Todos os Santos (REBELLO, 1829).

⁹⁶ **Manoel Ignacio Soares Lisboa** – não foi possível localizar informações sobre esse autor.

⁹⁷ **Agostinho Marques de Gouvêa** – não foi possível localizar informações sobre esse autor.

Fragmento 6.1/8

Elementos de Geographia astronómica, politica e physica. Apresenta um mappa (LIMA, 1830).

Fragmento 6.1/9

Elementos de Geographia Astronomica, Política e Physica. Dedicados a sua Alteza Imperial, o Sr. D. Pedro, Príncipe Imperial do Brasil, para uso das Escolas Brasileiras... (LISBOA, 1830).

Fragmento 6.1/10

Novo cathecismo geographico brasileiro. Offerecido aos senhores paes de família, e professores de ambos os sexos (GOUVÊA, 1832).

Fragmento 6.1/11

Noções preliminares de Geographia em forma de dialogo, com especial applicação ao imperio do Brazil (BRANDÃO, 184-).

Fragmento 6.1/12

BREVES Noções de Geographia Universal mui accrescentadas na parte respectiva ao Império do Brasil, para uso da mocidade estudiosa (BREVES..., 1845).

Fragmento 6.1/13

Nocções elementares de Geographia astronomica, physica e politica, redigidas segundo um novo plano methodico, theorico e pratico, e adaptadas para servir de compendio nas academias, lyceos, etc., como para ministrar os rudimentos de Geographia propriamente dita, sem auxilio e dependência de professor. (SOUZA, 1845).

Fragmento 6.1/14

Diálogo Geographico para uso de suas discípulas e alumnas do Collegio de São João em São Christovão (BRANDÃO, 1850).

Fragmento 6.1/15

Elementos de Geographia. Offerecidos à mocidade cearense (BRASIL, 1851).

Fragmento 6.1/16

Compendio de Geographia. Adoptado no collegio de Pedro II e nos lyceos e seminários do Império (BRASIL, 1856).

Fragmento 6.1/17

Compendio elementar de Geographia geral e especial do Brasil (BRASIL, 1851, 1864, 1869).

Fragmento 6.1/18

Breves noções para se estudar com methodo a Geographia do Brasil. Ensaio para, pela primeira vez, indicar os tanques marítimos no Atlântico, as vertentes delles, as valladas ou bacias que ellas encerrão, accommodando o Brasil ao ultimo plano de estudos para o império francez se guindo a Geographia da França (PACHECO, 1857).

Fragmento 6.1/19

Novas lições de Geographia elementar sem decorar por meio de exercícius (BURGAIN, 1958).

Fragmento 6.1/20

Lições elementares de Geographia, segundo o methodo Gaultier (MENEZES, 1860).

Fragmento 6.1/21

Elementos de Geographia e Astronomia: compendio offerecido ao Ill. Sr. Dr. Abílio Cezar Borges (PEREIRA, 1860).

Fragmento 6.1/22

Rudimentos de Geographia para uso das escolas da instrução primaria (REGO, 1862).

Fragmento 6.1/23

Elementos de Geographia moderna para uso dos alumnos do imperial Collegio de Pedro II (ABREU, 1863).

Fragmento 6.1/24

Elementos de Geographia moderna (PINTO, 1869).

Fragmento 6.1/25

Curso elementar de Geographia moderna (SANTOS, 187-).

Fragmento 6.1/26

Elementos de Geographia universal, geral do Brazil e especial de Pernambuco, para a infância escolar da provincia de Pernambuco, de conformidade com o programma da lei n. 1143, art. 33, § 7º, que rege a instrução na província (PINHEIRO, 1875).

Fragmento 6.1/27

Terra illustrada. Geographia universal: physica, ethnographica, politica, economica dos cinco partes do mundo (F. I. C., 188-).

Fragmento 6.1/28

Geographia patria infantil (LOPES, 188-).

Fragmento 6.1/29

Curso Elementar de Geographia (SAVIO, 1908).

Fragmento 6.1/30

Geographia elementar: para as escolas primarias (ALBUQUERQUE FILHO, 1914).

Fragmento 6.1/31

Terceiro anno de Geographia (CABRAL, 1933).

Fragmento 6.1/32

Geographia geral para a primeira serie ginasial (AZEVEDO, 1934).

Diversas matrizes discursivas se entrecruzam na nomeação dessas obras, refletindo as condições históricas de sua produção e publicação. Os dizeres da nomeação permitem, assim, entrever questões relacionadas aos sujeitos, à ideologia, aos relacionamentos políticos, aos fundamentos teórico-metodológicos que contextualizam as obras, pois seu funcionamento discursivo comporta-se como uma frente de confronto em face do público, contribuindo para a inserção do texto em uma circunstância, sobretudo nas décadas iniciais da bibliografia, em que nem tudo está consolidado, em que se tem uma prática educacional em construção. Levará aproximadamente 100 anos para os títulos ficarem mais simples, sintéticos, para

perderem o espaço de uma enunciação relativamente complexa, já então plena de significados, até atingir o silenciamento em que a menção ao nome da disciplina e um ou outro lexema qualitativo seja suficiente para dizer a que vem a obra (F6.1/30, F6.1/31, F6.1/32). A extensão dos títulos certamente coaduna com o estilo bibliográfico da época, porém não deixa de ter, do mesmo modo, uma funcionalidade com sentidos relevantes para afirmar o ensino de Geografia, pois a nomeação dessas obras incorpora um certo processo de divulgação quando indica o público de destino, mostrando por seleção os sujeitos receptores desse discurso, e sublinhando-os na titulação.

Primeiro, **na ordem dos sujeitos**, examino o direcionamento da enunciação: esses dizeres não se destinam a um público geral, mas à esfera de sujeitos envolvidos no processo da educação, especificamente a geográfica, para a maioria dos casos, o que evidencia os primeiros indícios de particularização, ou especialização do público alvo, tornando a literatura, então iniciada, uma literatura especializada: de seu contexto, de suas condições históricas, diz algo específico, a um público específico. Dois dos sujeitos autores se dirigem à representação do Estado, S. M. o Senhor D. Pedro I e ao Príncipe Pedro II, como no caso dos Fragmentos 6.1/3 e 6.1/9, respectivamente, em um procedimento que tornaria comum ao longo da bibliografia: o oferecimento da obra às autoridades políticas. Além das autoridades políticas, outras também eram lembradas, como Pereira, que dedicou seus *Elementos de Geographia e astronomia* (1860) “ao Illm. Sr. Dr. Abílio Cezar Borges⁹⁸”, reconhecido educador bahiano, autor de inúmeros livros didáticos de prestígio e também de um manual de Geografia. De acordo com Bittencourt (2008), a dedicatória de obras a autoridades era uma forma de estreitar a relação com o poder, do qual se dependia a autorização para um livro vir a público, ou seu veto. Ou uma forma de buscar proteção intelectual, como no caso de Pereira (1860). São menções com todos os pronomes de tratamento merecidos, tanto de respeito

⁹⁸ **Abílio Cezar Borges** – nascido em 1824 e falecido em 1891. Formado em Medicina, em 1856 o baiano Abílio César Borges trocou a carreira médica pela de professor. Nove anos após de se formar em medicina e se impor nos meios cultos com estudos científicos, históricos e literários, decidiu consagrar-se exclusivamente ao ensino. Durante trinta e cinco anos, até a morte, Abílio César Borges, Barão de Macaúbas, empenhou-se em vasta obra educacional como insigne pedagogo. O *Primeiro Livro de Leitura* do “Método de Abílio” representa um surpreendente salto na pedagogia brasileira. Até então, a aprendizagem de leitura se iniciava com abecedários manuscritos, papéis de cartório e toscas cartilhas. Dentre as suas obras, destacam-se: *Epítome da Gramática Portuguesa* (1860); *Geografia Física* (1863), série de livros para de leitura: *Primeiro, segundo e Terceiro Livro de Leitura* (1868); *Desenho Linear ou Geografia Prática Popular* (1876); dentre outros (BLAKE, 1970).

moral quanto da autoridade exercida pelo sujeito centrado. Há, também, referência a sujeitos em uma ordem metodológica: Menezes (1860) organiza seu discurso na forma dialogística, método de expressão consagrado por Gaultier (F6.1/20).

Ainda como oferecimento, porém mais em um sentido de direcionamento, ou seja, em nível de seleção do público, tem-se a enunciação dedicando os textos a um determinado grupo de sujeitos: aos “alunos da Academia Real” (F6.1/1), aos “meninos” (F6.1/2), à “mocidade brasileira” (F6.1/4), à “instrução da mocidade bahiense” (F6.1/6), aos alunos da “casa pia e collegio dos orfãos de S. Joaquim desta cidade [Salvador]. Para uso de seos alumnos” (F6.1/7), aos “senhores paes de familia, e professores de ambos os sexos” (F6.1/10), ao “uso da mocidade estudiosa” (F6.1/12), ao “uso de suas discipulas e alumnas do Collegio de São João em São Christiovão” (F6.1/14), à “mocidade cearense” (F6.1/15): nesses lexemas e sequências discursivas, abrangendo pouco mais de 30 anos, os primeiros da trajetória da bibliografia, vê-se a marcação dos sujeitos-destino da enunciação didática da Geografia como uma das regularidades na dispersão desse discurso. Considerando os fragmentos selecionados, três categorias de sujeitos podem ser agrupadas, conforme sistematizado no Quadro 33.

QUADRO 33 – Exemplos enunciados de sujeitos-destino da bibliografia.

Grupos de sujeitos pertencentes a Instituições	Grupos de sujeitos gerais	Grupos de sujeitos específicos
Academia Real Militar Colégio São Joaquim Colégio São João	Meninos Mocidade brasileira Mocidade estudiosa Professores de ambos os sexos Senhores pais de família	Discípulas e alunas do Colégio São João de São Cristóvão Mocidade bahiense Mocidade cearense

Org.: Jeane Medeiros Silva, 2011.

Essa unidade discursiva deixa entrever algumas condições de emersão da bibliografia didática de Geografia. Em um plano, há o destino certo, embora restrito, da obra escrita e publicada para uma instituição, como a Academia Militar, o Orfanato de São Joaquim (Salvador), o Colégio de São João. Dada a quantidade ascendente de instituições privadas, é possível a existência de muitos manuais de circulação interna sobre os quais não teremos mais acesso, pois esquecidos estão pela história, ou que não foram contemplados por esta pesquisa. Além disso, esse grupo evidencia muito dos limites de circulação das obras, sendo produzidas para

um consumo estritamente local. Em segundo lugar, estão as obras sem essa especificação institucional, mas igualmente com uma delimitação geral, dirigindo-se, genericamente, às escolas brasileiras, à juventude brasileira “estudiosa”. Nesse conjunto de sujeitos receptores chama a atenção o oferecimento do *Cathecismo geographico* aos professores e aos pais: nesse momento, mais do que instrumento didático de aprendizagem, os manuais são instrumentos de ensino, servem aos professores e aos responsáveis pela educação, em uma época na qual era comum a educação formal no contexto doméstico, por responsabilidade de preceptores, mestres avulsos, parentes ou mesmo pelos pais. O direcionamento aos docentes deixa entrever o funcionamento desses manuais na lacuna da formação docente de então. A última unidade discursiva direciona a grupos específicos de sujeitos as obras em questão, notando-se, além do laço institucional, o vínculo regional de circulação dessas obras.

Nesse nível enunciativo há, também, sentidos de exclusão: “sem auxilio e dependencia de professor” (F6.1/13). Em um ambiente educacional cujo estudo formal fora da classe escolar talvez superasse a matrícula regular em instituições, este fato foi observado na bibliografia, criando-se materiais que dispensassem a docência das relações de aprendizado.

É interessante notar, ainda, questões de gênero que se deixam entrever em alguns dos enunciados – por um lado, uma obra que esclarece se propor aos professores de ambos os sexos; por outro, uma obra proposta restritamente às “discípulas” (lexema que designa irmãs religiosas) e alunas de uma instituição. A esse tempo, inexistiam classes mistas, e mesmo havia debates questionando a necessidade da, ou o conteúdo aferido à, educação feminina.

Aproximadamente pela década de 1850, esse tipo de enunciação (selecionando os sujeitos alvos) desaparece, indicando, talvez, uma afirmação definitiva desse gênero textual, com um público regular? Provavelmente sim.

Ainda na ordem dos sujeitos, mas com referência à autoria, têm-se as seguintes referências enunciativas: “rezumido de diversos authores” (F6.1/4), “por hum antigo professor da Universidade de Paris” e “tradusidas por hum brasiliano” (F13), “por um presbítero secular do grão-priorado do Crato”, “mandado imprimir por um professor da mesma [mocidade bahiense]” (F6.1/6): são identificações expostas, reforçadas no título e não propriamente nos lugares de praxe da enunciação das

autorias, seja na capa ou folha de rosto. Esse recurso enunciativo existe nesse momento não só como forma de expor o anonimato, em alguns casos, mas também como indicativo de fontes e da confiabilidade dos conteúdos a serem expressos no desenvolvimento dos textos. Essas sequências, ademais, expõem alguns ângulos do processo elaborativo dos discursos didáticos iniciais para a disciplina Geografia, tais como as compilações empreendidas: uma obra nasce do entrecruzamento de diversas fontes, como é procedimento comum a todo acontecer discursivo, embora aqui não sejam necessariamente explícitas, além de expor a seleção de conteúdos pela qual se passa uma obra didática, e o processo de reelaboração da linguagem, nos moldes de resumos e adaptações. A questão da autoridade igualmente se evidencia, seja pela exposição do cargo e lugar social, seja pela representação e projeção do sujeito no grupo (“um professor da mesma”). Trata-se de uma heterogenidade mostrada, por referência aos sujeitos em sua função-tipo, mas velada pelo anônimo. Havendo anônimo, ficam vazios os cabeçalhos de assinatura da autoria, como é comum, na capa, lombada ou folha de rosto, e, por conseguinte, a autoria migra para o título. Um indício de modéstia, conflito de interesses ou ausência de qualidades sócio-pessoais para sustentar interesse na obra? Difícil precisar.

Esse procedimento foi comum no início não só da bibliografia didática de Geografia, mas a toda bibliografia didática. A partir da década de 1830, contudo, foi pouco observado, restrito quase sempre à comercialização editorial de obras didáticas, quando novamente se passou a se exercer uma espécie de anonimato, com obras assinadas por editoras, como foi muito comum à FTD, embora tenha havido autores que assinassem suas obras por pseudônimos, como Estácio de Sá Menezes (pseudônimo de Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro), ou abreviaturas.

Em princípio, o Estado, ou suas instâncias administrativas, reconhecendo a necessidade de obras didáticas para o ensino, estimulou a escrita de manuais – uma tarefa considerada patriótica –, até mesmo com a oferta de prêmios e recompensas, como responsabilidade da elite cultural (BITTENCOURT, 2008) e, de fato, a autoria de muitas obras didáticas, até fins dos oitocentos, seria de representantes da Igreja, do poderio militar, de docentes das instituições com projeções principais... A esse respeito se pronuncia a *Meza da Casa Pia e Collegio dos Orphãos S. Joaquim* a Domingos José Antonio Rebello sobre o patriotismo de se escrever uma obra

didática nacional: “A Meza [...] reconhecendo os philanthropicos sentimentos de Patriotismo, que ornão o character de V. S., me determina, que em nome della, haja agradecer a V. S. o presente da bem organizada historia Corographica” (Joaquim Carneiro de Campos, 1828, apud REBELLO, 1928, p. 254).

Na **ordem dos sentidos**, os títulos apresentam, em quase todo o período, marcas lexicais bem claras quanto a um **discurso didático**: “Elementos de” (F6.1/1, F6.1/8, F6.1/9, F6.1/15, F6.1/21, F6.1/23, F6.1/24), “Leituras” (F6.1/2), “Breve introdução ao estudo de” (F6.1/3), “adaptado ao uso” (F6.1/3), “adaptadas para” (F6.1/13) “Compendio” (F6.1/4, F6.1/16, F6.1/17), “Rezumido”, (F6.1/4), “Noções elementares de” (F6.1/5, F6.1/3, F6.1/13), “Noções preliminares” (F6.1/11), “Breves noções” (F6.1/18), “Introdução da” (F6.1/6), “Abreviada” (F6.1/7), “Rudimentos” (F6.1/22), “Curso elementar” (F6.1/25, F6.1/29), “adquirirem conhecimentos [...] preliminares”, “coordenada, acrescentada” (F6.1/7), “cathecismo” (F6.1/10).

Esses lexemas e sequências discursivas se referem ao modo de organização do discurso didático, remetendo-se ao dispositivo de escolha e de adequação do saber para as relações de ensino e aprendizagem, ou seja, migrando-o de uma instância enunciativa para outra, com um processo transformativo nesse movimento. Esse dispositivo depreende-se em um sentido amplo, o de modificar um “todo”, com a absorção de um “pouco” para um determinado propósito: os lexemas enunciam, assim, ações como introduzir, adaptar, resumir, abreviar, coordenar, acrescentar, compendiar, ações essas qualificadas como breve, elementar, preliminar, para compor elementos, noções e rudimentos, o que define o discurso e o desempenho da sua função, construindo o efeito de sentido de simplificar o conhecimento, tornando-o palatável, ou acessível, ao nível intelectual e ao nível de instrução necessários ao estudante ou principiante nos assuntos em questão. São traços lexicais que designam um discurso preparado e pronto para a instrução.

Esses atos enunciativos evocam a transição e a construção de um saber específico, para um grupo específico de sujeitos.

Como discutido anteriormente, basicamente não havia uma proposição curricular nas décadas iniciais do ensino de Geografia, à exceção do disposto em lei para a Real Escola Militar, até o surgimento do Colégio Pedro II. No entanto, os títulos respondem a abordagens curriculares, apresentando as **filiações teórico-metodológicas**, a constituição dos **núcleos de saberes** – o “pouco” faz referência

ao “tudo” especificado acima: “Astronomia” (F6.1/1), “Geographia”, “chronologia”, “historia de Portugal”, “historia natural” (F6.1/2), “Geographia (F6.1/2 e todos os demais), “mappas francezes e inglezes” (F6.1/3), “Geographia universal” (F6.1/4, F6.1/12, F6.1/25), “Geographia brazilica” (F6.1/6), “Corografia”, “historia geographica do imperio do Brasil”, “conhecimentos geographicos preliminares d’America em geral, e seo descobrimento; e com particular individuação do Brasil; especialmente da provincia, e Cidade de S. Salvador Bahia de Todos os Santos” (F6.1/7), “Geographia Astronomica”, “Geographia Política”, “Geographia Physica” (F16, F17).

Esta Geografia rompera com a Geografia Clássica, aquela da Antiguidade e da Idade Média, prática dos jesuítas, vinculando-se com a nascente Geografia Moderna clássica, florescente desde o Iluminismo: a Geografia Universal, Política, Astronômica, Física, Corográfica. É interessante notar o destaque que se dá aos mapas. Durante longo período, ter uma obra mapas, com novas atualizações ou em quantidade acima da média, era motivo para se por em evidência, projetando-as na tela designativa, pois nem sempre os manuais de Geografia apresentavam esse recurso, notadamente pelo dispêndio gráfico que apresentava à obra ou à dificuldade de se produzi-las. A *Corografia, ou abreviada historia geographica do imperio do Brasil...*, de Rebello (1829), por exemplo, não apresenta nenhum mapa. O mesmo se dá com a obra de Torreão (1824) que, reconhecendo o lugar dos mapas como expressão do saber geográfico e recurso de ensino e aprendizagem, indica a ausência deles devido aos custos proibitivos de impressão à época. Na sequência “mappas francezes e inglezes” percebe-se a filiação da Geografia de Quaresma Torreão à Geografia de La Croix e Pinkerton – referências nem sempre explícitas, mas em circulação nas primeiras décadas dos oitocentos entre os brasileiros.

Na verdade, nesse período, é bem influente o modelo sistematizado por Ayres de Casal, conforme já discuti. Os manuais, quanto à abordagem do território nacional, serão organizados com variações do estabelecido na *Corografia Basílica*. Rebello (1829), por exemplo, organiza sua abordagem dos conteúdos em itens como *Descobrimto da América; Descobrimto do Brasil; Situação, extensão, e limites do Brasil; Serranias, Cabos, Bahias, ou Portos principaes, Ilhas, Rios, Clima, Terreno, Produçção, Commercio; Mineralogia, Fythologia, Zoologia; Individuação das 19 Provincias do Império; suas capitaes, cidades, e comarcas respectivas com suas villas*, uma linha aproximada da organização de Ayres de Casal (1817a).

Torreão (1824) indica Ayres dentre as suas fontes de consultas, procedendo da mesma forma. Somente nas primeiras décadas do século XX haverá variação a esse modelo.

A bibliografia didática emerge com evidentes vínculos com a História, com a qual constituirá um movimento de agregação e desagregação até instituírem caminhos distintos e independentes. Há, aí, de novo, uma influência do modelo de Ayres de Casal, que, por sua vez, remete-se à Geografia Clássica moderna, no qual se antecede a descrição das províncias e considerações gerais sobre o território nacional com uma abordagem histórica da América e do Brasil, inclusive com uma transcrição censurada da carta do descobrimento, de Pero Vaz de Caminha (1450-1500).

Além disso, a bibliografia surge já com a feição de uma Geografia nacional, diversa das leituras auxiliares pelos jesuítas, embasada na Geografia sacra ou na Geografia da Antiguidade, ou mesmo do ensino de Geografia principiado na Academia Real, em seu aspecto geral: com a Independência, o território do Brasil começa a evidenciar-se como realidade paupável, a ser dada, reconhecida e valorizada pelos brasileiros – a “Geographia brazilica”, a “historia geographica do imperio do Brasil”, os “conhecimentos geographicos preliminares d’America em geral, e seo descobrimento; e com particular individuação do Brasil; especialmente da provincia, e Cidade de S. Salvador Bahia de Todos os Santos”. O discurso da nacionalidade que, sobretudo a partir dos anos 1930, assumiu uma perspectiva patriótica, começa a se armar nesse momento em que se constitui a “particular individuação do Brasil” (F6.1/7), oposta à “historia de Portugal” (F6.1/2), como no livro de leitura de Pereira (1818), ainda na vigência do Reinado: há uma história e uma territorialidade própria, agora, e para elas se reserva um lugar enunciativo. Esse discurso inflama-se e esfria-se na ordem dos acontecimentos políticos: é palatável nos discursos gerais sobre a educação, e mesmo nos manuais, nos anos iniciais da Independência, na transição para a República, dimensionando auges na vigência do Estado Novo e, bem depois, no regime militar instaurado nos anos 1960. Nas enunciações descritivas, em todo o corpo do texto, raramente se encontrará manifestações explícitas de patriotismo: essa será uma enunciação típica dos anos 1930 em diante. Na bibliografia didática, essa discursividade será mais **posição** do

que **enunciação**, algo muito aclarado, por exemplo, nos prefácios e textos introdutórios, a exemplo de Rebello (1829, p. 2):

Servir-me-ha só de desculpa o grande, e verdadeiro amor da Pátria, que me inflamma, e me excitou a emprehender animoso a coordinação desta Corographia Brasílica, na qual procurei aproximar-me a melhor methodo para clara intelligencia, e mais facil percepção dos principiantes; servindo a mesma de idéias preliminares de todo este Império nas suas 19 Provincias, designadas nas 19 Estrellas da nossa auri-verde Bandeira Nacional, e só particularmente extensa nas quatro Comarcas, que compõem esta Provincia [...].

O efeito de sentido precípua nessas enunciações – a nomeação do conjunto de obras inicial da bibliografia – é o da facilitação de um conhecimento, a Geografia em uma perspectiva nacional (ver a si própria e ver o mundo para nele ver-se), alçando-o ao nível cognitivo do público alvo, então gradativamente em formação. Adiante, analisando os discursos do entorno às obras, essa questão poderá ser melhor compreendida.

Portanto, após essa breve análise, percebe-se que os títulos concretizam, de forma nuclear, o estabelecimento do discurso didático da Geografia. Em segundo plano, evidenciam a utilidade e o destino do corpo discursivo, definindo e expondo os tipos de sujeitos envolvidos nessa enunciação discursiva, bem como as filiações discursivas que estarão em curso.

6.2 A formação do discurso didático de Geografia: estabelecimento da Geografia descritiva

O *Compendio de Geographia Universal, resumido de diversos authores e offerecido a mocidade brasileira por Bazilio Quaresma Torreão, natural de Olinda*, ou simplesmente o *Compendio de Geographia Universal*, evidencia-se, no pequeno conjunto de obras inaugurais da bibliografia didática do ensino de Geografia brasileiro, no sentido de que surge em um patamar de tradição nula quanto à produção de obras escritas para a educação geográfica, no Brasil. Evidencia-se, igualmente, por surgir com todos os componentes que estruturam – tanto na forma quanto no discurso – a maioria das obras estabelecidas na bibliografia. Dentre seus

diferenciais em relação às obras precedentes (GUIMARÃES, 1814; PEREIRA, 1818 e outros – identificadas por esta pesquisa), destacam-se especificamente o fato de, primeiro, ter sido escrita para educar, e educar aprendizes em preparatório para ingresso no ensino superior; segundo, por abranger um programa completo de abordagem geográfica, de acordo com a Geografia clássica, no mínimo em maior extensão em relação à obra de Tilbury (1823, propriamente o primeiro livro didático de Geografia brasileiro, ao qual não tive acesso): reconhecimento e enquadro destes conhecimentos como uma ciência, acompanhando as divisões que estruturam essa Geografia, isto é, a Geografia Astronômica, a Geografia Física e a Geografia Política⁹⁹.

Bazilio Quaresma Torreão nasceu em Olinda, província de Pernambuco, em data imprecisa, nos fins do século XVIII, falecendo no Rio de Janeiro em 1867. Além de professor de Geografia e História, ciências nas quais foi renomado pela erudição que possuía desses conhecimentos, atuou na política, chegando a presidente de província. Também foi um revolucionário, integrando o corpo dos rebeldes de 1817, os quais reivindicavam a independência da Província de Pernambuco. Por essa participação, ficou preso na Bahia, em companhia de Frei Caneca (BLAKE, 1883). Enquanto preso, lecionou aulas avulsas de Geografia – sabe-se de pelo menos três cursos ministrados – e, sobretudo, escreveu seu *Compendio de Geographia Universal*, o terceiro no gênero produzido no Brasil, e o segundo com propósitos didáticos. Após editar sua obra, ainda em 1824, participou de outra rebelião, precisando por esse motivo exilar-se em Londres e em outros países europeus. Somente retornou ao país nos anos 1830, quando passou a ocupar cargos políticos, presidindo primeiramente a província do Rio Grande do Norte (1833-1836) e depois a Província da Paraíba (1836-1838). Enquanto presidente do Rio Grande do Norte, fundou o Atheneu Norte-Riograndense, situado em Natal, em 1834. Após 1838, continuou na política como deputado do Império, no Rio de Janeiro, até sua morte (BLAKE, 1883).

O *Compendio*, de única edição, foi impresso em Londres, em 1824, pelo editor L. Thompson, na conhecida *Officina Portuguesa*, sendo esta produção

⁹⁹ Enquanto a Geografia Moderna Clássica conta com essas três compartimentações, a Geografia Moderna científica ou institucionalizada, sobretudo a partir da Alemanha de Humboldt e Ritter, se enveredaria em duas perspectivas: a Geografia Humana e a Geografia Física, quando da emergência da dualidade no discurso geográfico desta ciência, fato este demonstrado por Gomes (2000).

supervisionada por J. A. d'Oliveira, então “negociante estabelecido em Pernambuco”, a respeito de quem não obteve maiores informações: possivelmente tratava-se de comerciante ligado a importações, com contatos na Inglaterra, encarregado dos trâmites para a produção e comercialização da obra, já que é citado nas credenciais de informações identitárias do livro. Em muitos exemplares da bibliografia, e também dos livros em geral, era comum identificar um comerciante ou casa comercial, à parte das casas editoriais, onde o leitor interessado ou outros comerciantes poderiam adquirir exemplares. Quando da publicação, ou pelo menos no início do moroso tempo de preparação e edição de um livro, Torreão encontrava-se preso, portanto sem trabalho vultoso além das aulas que ministrava, o que o deixou sem recursos, como o próprio autor admite quando assume não ter editado mapas na obra por falta de pecúlio. Em razão dessas “minhas circunstancias actuaes” (TORREÃO, 1824, p. 11), o autor utilizou-se de outro procedimento comum à edição de obras na época: as subscrições, processo no qual um autor procurava financiamento ou venda antecipada de exemplares. Em retribuição, além da aquisição de um ou mais exemplares, os signatários tinham seus nomes registrados na obra. No *Compendio*, a esse propósito, há uma lista “das pessoas, que hão de contribuir para a Impressão desta Obra”, em 10 páginas, com 353 assinantes. Essa listagem apresenta algumas peculiaridades, dentre as pessoas comuns, com certeza dentre os mais ilustrados ou bem sucedidos da sociedade (todos nomes portugueses ou de ascendência portuguesa, e todos homens, sem exceção), há uma quantidade significativa de doutores e reverendos, 10 e 51, respectivamente. O particular interesse dos clérigos pela obra talvez se deva às bibliotecas sempre disponíveis nos conventos e paróquias, sobremaneira em função da atividade educativa exercida pelos religiosos. Outros nomes destacam-se por se identificar as localidades de origem ou residência do leitor – Cabo, Parahiba, Seará, Portugal, o que leva a crer que o principal dos assinantes fosse de Pernambuco. As assinaturas não deixavam de ser uma forma, também, de projeção na sociedade, uma atividade típica da elite. Considerando-se o período de prisão do autor, possivelmente o negociante J. A. d'Oliveira possa ter participado na articulação do levantamento de fundos para a publicação.

A vida e o *Compendio*, pelas informações atuais disponíveis, demonstram que Torreão era uma pessoa articulada na sociedade de seu tempo, bem

relacionado e conhecido. Blake (1883) aponta que o *Compendio* foi bem recebido pela crítica da época. De fato, é uma obra bem escrita, em linguagem fluente, em que o estilo apaga a monotonia descritiva que caracterizaria um longo futuro da bibliografia didática de Geografia, o que faz do livro uma leitura interessante. Sou do parecer que, com o tempo, com o aumento do volume de informações e de fatos geográficos, o discurso tendeu a perder sua fluência enunciativa, ficando mais enxuto, mais nodal, centrado de fato na descrição e na apresentação de estatísticas.

O Prefácio do *Compendio* é um documento fundamental para o discurso do ensino de Geografia em seus momentos iniciais. Veja-se:

Prefaccção

Todo o bom Cidadão deve, segundo as suas forças, concorrer quanto lhe for possível para o bem da sociedade, de que he membro: esta verdade, gravada no fundo de meu Coração, he quem me inspirou o desejo de offerecer ao Publico este pequeno Tractado de Geographia, que collegi dos melhores authores modernos, e o expús com a clareza, e methodo, que me foi possível, para proveito da Mocidade Brasileira; dando huma pequena idéa da Geographia Astronomica, e tocando de passagem por todos os lugares da Terra, demorando-me mais no Brazil; para cuja descripção me servi da Corographia do Reverendo.... Ayres, e de algumas informações de pessoas fidedignas. Conheço que, para melhor intelligencia, eu devia gravar Mappas Geographicos, para esclarecer as divisoens dos Paizes, que descrevo; mas as minhas circuntancias actuaes não me offerecem as necessárias proporçõens para huma empreza tão delicada: por tanto, como seja o meu objecto dar aos meus Patrícios huma tintura geral de Geographia, resolvi-me a publicar mesmo com essa falta, na persuasão de que as Cartas Universaes, e Geraes pódem muito bem applicar-se-lhe, com pequenas faltas, que serão supridas por qualquer hábil explicador.

Seria ocioso persuadir aos meus Leitores a utilidade, e necessidade do estudo da Geographia; pois que em qualquer estado, ou condição, que nos achemos, será impossível poder tomar parte nos acontecimentos da História dos Povos, sem o conhecimento desta tão bella sciencia; com a qual podemos correr o Mundo inteiro, sem nos apartar do recinto de nossas habitaçõens. A historia de huma simples gazeta, huma conversa solida sobre o interesse dos Principes, e dos Povos, da Religião, e do Commercio, demandão, necessariamente, o estudo da Geographia: e he isto que ella com justiça he chamada – hum dos Olhos da Historia – He para lamentar, porém, que em o nosso idioma não tínhamos hum só volume de Geographia capaz de servir de guia aos principiantes; por quanto ou lhes falta methodo, e clareza, ou são tão antigos, que a parte histórica, e política, pelas variações dos tempos, já se encontra toda differente. Eis mais hum motivo, que me obriga a dár á Luz este epithome, do qual, rogo aos meus Leitores, não julguem sómente pelo nome do Author; mas depois de o lerem, avaliem pelo nome do Author; mas depois de o lerem, avaliem então o zelo, e trabalho, com que procurei, quanto pude, proporciona-lo aos seus, e meus desejos.

Dos fatos e dados geográficos e históricos, como o próprio título da obra expressa, trata-se de uma obra *resumida* de diversos autores: “collegi dos melhores authores modernos” – mas cuja referência explícita apenas menciona, na parte de abordagem do Brasil, a obra de Ayres de Casal como fonte, além de fontes orais de confiança, tampouco identificadas. Essa coleta do conhecimento visa um método expositivo, expresso no lexema “descrição”, constitutivo do discurso didático da Geografia. É desse tempo a preocupação em se elaborar materiais diferenciados especificamente para o ensino e o aprendizado, reunindo em um mesmo local discursos esparsos, e expondo-os de forma compreensível ao público alvo, o que é mencionado diretamente nesta sequência: “expús com a clareza, e methodo, que me foi possível, para proveito da Mocidade Brasileira”. É a afirmação de um gênero, enquanto uma produção típica de construção textual, os compêndios – obras coligidas, adaptadas, reunidas para o ensino. Numa perspectiva discursiva, esse procedimento, ao passo que institui um gênero, institui também regularidade na dispersão discursiva, tratando-se dos pontos que tornam comuns e próximos esses discursos, impondo-os como um movimento respondendo às mesmas dinâmicas (currículos, políticas educacionais, necessidades do público etc.). Vejam-se as seguintes sequências discursivas: “pequeno Tractado de Geographia”; “seja o meu objecto dar aos meus Patrícios huma tintura geral de Geographia”. Em ambos, projeta-se o sentido da construção didática, a didatização – o apurar o conhecimento para alçá-lo aos fins propostos, ou à educação de principiantes: um tratado geográfico, mas “pequeno”; da Geografia inteira e disponível, “uma tintura”, “pequena idéa da Geographia”... Esse tratamento lexicográfico será igualmente uma unidade na dispersão do discurso didático como um todo, e também no discurso do ensino geográfico: *noções*, *elementos*, *introdução*, dentre outros lexemas como referência às disciplinas e a seu gênero bibliográfico.

Na *Prefação* há posicionamentos do autor frente à nascente nação brasileira e à ciência geográfica. Em primeiro lugar, assume sua produção como um dever de cidadão, que deve, de acordo com este fragmento, “concorrer quanto lhe for possível para o bem da sociedade”, prestando-se, assim, a um serviço público. Anima-o, ainda, em segundo lugar, o fato de que “em o nosso idioma não tínhamos hum só volume de Geographia capaz de servir de guia aos principiantes”. Essa afirmação com certeza enuncia-se ao tempo da escrita do *Compendio*, pois em

1823, um ano antes, Tilbury publicara um manual didático de Geografia. Porém, há que se considerar que ambas as obras surgem em pólos diferentes do Brasil, praticamente coetâneos: Tilbury publica no Rio de Janeiro e Torreão em Pernambuco. Basicamente, eram dois *países* diferentes, ambos locais com forças econômicas capazes de fazê-los dois centros distintos, com comunicação morosa entre ambos. De qualquer forma, Torreão tece uma crítica que perduraria adiante por todo o período em análise nesta tese, a saber: a desatualização e a pouca disponibilidade de materiais textuais para o ensino de Geografia; referindo-se aos documentos disponíveis, afirma que “ou lhes falta methodo, e clareza, ou são tão antigos, que a parte histórica, e política, pelas variações dos tempos, já se encontra toda diferente”. O lexema “methodo”, articulado à ausência e, se existente, obscuro, aponta para a existência de materiais inapropriados ao ensino e à aprendizagem de Geografia nas aulas avulsas: materiais produzidos, de saber geográfico explícito ou implícito, mas não organizados para as relações de ensino e de aprendizagem.

Quanto à Geografia, estabelece um currículo geral, propondo uma “Geographia Astronomica, e tocando de passagem por todos os lugares da Terra, demorando-me mais no Brazil”. Nessa sequência, é interessante notar que se trata de uma das primeiras propostas para se ensinar a Geografia do Brasil, fora do contexto do ensino superior. No incidental ensino de Geografia dos jesuítas, como visto precedentemente, ensinava-se uma Geografia sacra e cosmológica, e no período joanino, em especial na Real Academia Militar, ensinava-se uma Geografia geral. “Demorando-se mais no Brazil” denota um sentido mais profundo do que o expresso no conjunto da obra. Está-se em 1824, dois anos após a Independência política do Brasil, ano de Constituinte, tempo em que os interesses gerais começavam a convergir para as necessidades de uma nação por construir. E é justamente pela História e pela Geografia que, em um território praticamente sem tradição própria, acontecerá certa nacionalização da prática educacional. Como abordei em outros momentos, Geografia e História irmanam-se e seguem uma trajetória paralela: Torreão enuncia essa posição quando reconhece ser a Geografia os “Olhos da Historia”. Não esconde sua admiração por essa *sciencia*, a qual permite “correr o Mundo inteiro, sem nos apartar do recinto de nossas habitações”. Nesse contexto, o autor anuncia “a utilidade, e necessidade do estudo da Geographia”. Já então era claro que os saberes geográficos também seriam

norteadores na formação do cidadão, sobretudo daqueles que estariam à frente dos interesses da economia, do Estado, da cultura. Duas sequências desse fragmento constroem esse sentido: “será impossível poder tomar parte nos acontecimentos da História dos Povos, sem o conhecimento desta tão bella sciencia [...]”; “A historia de huma simples gazeta, huma conversa solida sobre o interesse dos Principes, e dos Povos, da Religião, e do Commercio, demandão, necessariamente, o estudo da Geographia”.

Indica-se, aí, primeiramente, a Geografia como lugar de saberes relacionados a uma cultura geral: “tomar parte nos acontecimentos da História dos Povos”; depois, destacam-se vivências cotidianas (“a historia de uma simples gazeta”), os interesses do Estado e da Igreja, bem como da economia, que nesse enunciado se colocam como práticas que demandam uma orientação do aprendizado geográfico.

Por fim, outro nóculo essencial nesse discurso é o papel atribuído ao professor. Conforme mencionei anteriormente, Torreão publicou seu *Compendio* sem mapas, por questões econômicas, embora reconhecesse a utilidade e a necessidade de documentos cartográficos em um discurso geográfico. Mas se tranquiliza em seu prefácio ao atribuir ao “hábil explicador”, ou professor, a função de suprir essa falha. Trata-se de outro funcionamento do discurso didático, ou seja, estabelecer um discurso materializado que, embora aparentemente inerte, contará com a intermediação da docência, como complementação, como apoio para o aprendizado do estudante.

Outro documento importante da obra de Torreão é a Introdução, transcrita abaixo:

Sciencia, geralmente fallando, he o conhecimento certo, que adquirimos de qualquer cousa.

Por tres modo se podem adquirir as Sciencias, ou Conhecimento; vêm a ser, por meio da leitura reflectida; pela experiencia; e pela meditação*.

Entre todas as Sciencias, a que he mais natural, ou a que parece dever preceder ao estudo da Mocidade, he a Geographia, que faz o nosso objecto.

Geographia pois He a descripção do Glôbo terrestre. Ella tira seu nome de duas palavras Gregas – Geos e Graphos – que quer dizer – Tractado da Terra.

Divide-se a Geographia em tres partes; a saber, Geographia Astronomica, Geografia Fizica, e Geographia Política.

Geographia Astronomica He aquella, que nos ensina a descrever a Terra em relação aos Corpos Celestes; os efeitos principaes, que resultão d'esta

correspondência; as medidas Mathematicas, que têm feito da Terra aos Astros; e finalmente a relação, que estes têm com os fenômenos terrestres, que são as variações das Estações, e os diversos temperamentos dos Climats &ª. &ª.

Geographia Fizica he a descripção da Terra, considerada em relação á Natureza. Ella nos ensina a forma externa do Glôbo Terrestre; sua divisão em terra, e água; sua situação, e limites; os montes; os bosques; os rios; os cabos; os lagos; e finalmente, as producções dos tres Reinos naturaes; animal, vegetal, e mineral.

Geographia Politica, que se chama também Geographia descriptiva, he a descripção da Terra em relação aos habitantes, e suas convenções. Ella divide a Terra em differentes Nações; sua população, caracter, costumes, e linguagem; sua industria, seu commercio, e Governo, e suas Leis, e Religião.

Do que temos dito segue-se, que se póde chamar á Geographia – Huma descripção Mathematica Fizica, e Politica da Terra.

Eis a matéria deste Compendio, que nos dividiremos em duas partes. A primeira tractará da Geographia Astronomica: e a segunda compreenderá a Geographia Fizica, e política; porque estas duas se dão as mãos, e dependem mutuamente.

A primeira parte a dividiremos em quatro Secções, tratando; a 1ª. dos Ceos, dos Astros, e dos systemas de Copernico; a 2ª. das differentes posições da Esfera; a 3ª. das dimensões do Globo Terrestre; e a 4ª. do uso do Glôbo.

*Nota à introducção: Sciencia he a ligação systematica das percepções, e idéas, que temos de alguma matéria; ou a subordinação dos conhecimentos individuaes a huma idéa primeira, e geral.

Em essência, essa introdução reflete toda a concepção da Geografia didática descritiva, ativa por todo o período da bibliografia em análise, à exceção da tradição iniciada/introduzida por Delgado de Carvalho, a saber: os conhecimentos são enquadrados como ciência, na acepção de um “conhecimento certo, que adquirimos de qualquer cousa” ou como “a ligação systematica das percepções, e idéas, que temos de alguma matéria; ou a subordinação dos conhecimentos individuaes a huma idéa primeira, e geral”. Essas sequências trabalham com três sentidos que atravessam as manifestações discursivas sobre ciência presente na bibliografia: primeiro, o sentido da certeza; segundo, o sentido da sistematização; terceiro, o sentido da movência do saber sob a regência de princípios universais – o que é, em síntese, a percepção iluminista do saber científico.

E, situando-se nessa acepção de ciência, a geográfica é tratada, sempre, como a “a descripção do Glôbo terrestre”, definição empreendida pelo entendimento etimológico do próprio termo: “Ella tira seu nome de duas palavras Gregas – Geos e Graphos – que quer dizer – Tractado da Terra” ou descripção da Terra. Isto posto, passa-se à divisão do corpo geográfico na tríade da Geografia clássica: “Divide-se a Geographia em tres partes; a saber, Geographia Astronomica, Geografia Fizica, e

Geographia Politica”. Como visto no capítulo três, quando da abordagem da obra de Pinkerton, essa era a organização estrutural da Geografia Clássica moderna, estabelecida nos tratados geográficos.

A “Geographia Astronomica”, também chamada Cosmografia, centra-se na descrição da “Terra em relação aos Corpos Celestes; os efeitos principaes, que resultão d’esta correspondência; as medidas Mathematicas, que têm feito da Terra aos Astros; e finalmente a relação, que estes têm com os fenômenos terrestres, que são as variações das Estações, e os diversos temperamentos dos Climas &^a. &^a.”. Na tradição moderna da Geografia científica, essa discursividade migrará para os conteúdos relacionados à Cartografia e à Geografia Física, mas nas manifestações da Geografia descritiva constituirá uma linhagem à parte, isolada dos demais tratamentos e sempre precedendo ou pós sucedendo a Geografia Física e a Geografia Política.

Relacionando a Geografia Física com a descrição da Terra no que tange à natureza, afirma que “Ella nos ensina a forma externa do Glôbo Terrestre”, a divisão e a situação dos elementos naturais, de terra ou de água, sendo que a Geografia Política procede a mesma descrição, mas em relação aos habitantes: nações, populações e atividades econômicas e culturais. Apesar de Torreão entender que Física e Política “se dão as mãos, e dependem mutuamente”, dificilmente, em sua obra mesmo e nas demais, seriam estabelecidas estas relações.

O que está proposto em Torreão funcionou como estrutura geral do gênero para a bibliografia enquanto viçou a Geografia descritiva. A variação, de obra para obra, praticamente resumiu-se à agregação de novas descrições e atualização de dados. Essa questão é lembrada por Brasil (1864, p. v-vi):

A Geographia sendo a descripção da Terra em geral, e de suas divisões polticas em particular, não é uma sciencia estacionaria; porque todos os dias o horizonte dos conhecimentos humanos se dilata; fazem-se novas descobertas; e novas conquistas vem enriquecer o thesouro que a sciencia accumula de geração em geração.

Não só o mundo physico soffre alterações como quase sempre as circumscripções politicas se modificão, ora por annexações, ora por separações, e conquistas. A sciencia tem pois a obrigação de acompanhar esse movimento, se quizer exprimir fielmente o estado actual do mundo, ou dos paizes que descreve.

Qualquer desvio discursivo dessa concepção geográfica foi prontamente silenciado. A exemplo disso, tem-se a obra de José Praxedes Pereira Pacheco, *Breves noções para se estudar com methodo a Geographia do Brasil. Ensaio para, pela primeira vez, indicar os tanques marítimos no Atlântico, as vertentes delles, as valladas ou bacias que ellas encerrão, accomodando o Brasil ao ultimo plano de estudos para o império francez se guindo a Geographia da França*, publicada pelo autor em 1857 e não aprovada para uso escolar pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (VLACH, 1988). A obra tinha certa acepção crítica, de demolir o que estava posto em termos do ensino geográfico proposto, e pretendia algumas ligeiras mudanças em relação a este quadro. De acordo com o autor, havia a necessidade de se apresentar um texto mais conciso, tarefa a que, sem modéstia, se propõe:

[...] pois que hoje, sem preparo geographico antecipado, a publicação de uma obra complicada e volumosa só serviria para pasto de maledicência, ornato de poucas biliothecas, indagação de algum desses raros averiguadores que a folheasse, e ruina e esquecimento do autor, que veria consumida pela traça estragadora, com intacta pureza como se observa todos os dias, o fructo de todas as suas vigílias, privações e sacrificios; porem como eu e meus filhos somos principiantes em estudos do Brasil, apresento este trabalho, que é no todo original, e que deverá servir de base para maior desenvolvimento e perfeição nos futuros (PACHECO, 1857, p. 01).

Isto posto, expõe a sua filiação, reconhecendo um procedimento comum às demais produções que o precedem nesse gênero:

Tendo estudado já a predilecção que dão os nossos patricios á produções estrangeiras, e achando-a justa, pois que a ellas, sómente a ellas, devemos o que não ignoramos a respeito da nossa pátria, resolvi-me fazer um leve extracto do cabedal que tenho obtido e colleccionado, e assim fundir esta obrzinha pelo molde e com as mesmas fórmãs da – *Petite géographie de la France à l'usage des classes élémentaires par J. L. Sanis* (PACHECO, 1857, p. 01).

Defendendo sua escolha, Pacheco dispara mais uma crítica à bibliografia didática posta para o ensino da Geografia, denunciando-a como uma exploração comercial, portanto sem compromisso com o ensino, e embasando-se em sua própria vivência por essa opção: “O eu preferir o Sr. Sanis a essa multidão de publicadores profissionaes na geographia, além de ser o testemunho da atenção que me mereceu, pelo ter podido apreciar, por mim mesmo, na applicação do seu excellente methodo, quando vivi na capital da França” (PACHECO, 1857, p. 01). O

“método de Sanis” seria estudar separadamente a Geografia Física e, depois, a Geografia Política – o que não era novidade, para então, de posse dos dados, simular “viagens imaginárias”, metodologia de ensino que apenas vigorará no Brasil em fins do século XIX. A simulação de viagens foi uma das formas posteriores para se pensar um viés prático ao ensino da Geografia, sobretudo quando demonstrado em um mapa, e proposto, no Brasil, pela primeira vez, por Pacheco.

Pacheco, em outro ataque veemente, afirma que sua contribuição metodológica seria uma maneira de se “[...] publicar um trabalho util no Brasil, para que não seja imediatamente conspurcado pela inépcia, e atassalhado pelos omniscientes, que nada apresentando nesse gênero, por egoismo tudo deprecião” (PACHECO, 1857, p. 01).

Talvez a não aceitação de Pacheco pelo IHGB seja por sua imposição ofuscante e demolidora dos intelectuais então em ação, e da tradição instituída. Sua imodéstia parece mesmo não ter tamanho:

Fui o primeiro a organizar um opúsculo methodico de geographia, e desde 1852, que o plano foi publicado e adoptado em França, até hoje, ninguem no Brasil deu por elle symptomas de vida; aqui vai bom ou máo este original inteiramente meu, e assim como o fez com os catalogos botânicos tambem originaes, que compuz e publiquei, delle se há de apoderar a inveja, para me negar a authentica originalidade, allegando ter recorrido ás mesmas fontes que me saciarão, isto é, ás minhas elucubrações [...] e mesmo que não tenha o premio de geographia do Instituto Historico e Geographico do Brasil por esta nihilidade methodica, terei as bençãos geraes, como todos os dias m’as dirige o povo reconhecido PACHECO, 1857, p. 01).

Não há propriamente um rompimento de Pacheco com a Geografia descritiva: utiliza-se das mesmas bases e construções:

A *geographia* tem por fim descrever o mundo, natural ou socialmente.
A *geographia physica* occupa-se com a natureza, e trata das terras e das águas.
A *geographia politica* descreve as sociedades humanas, discorrendo a respeito dos governos, das nações e dos trabalhos de qualquer especie praticados pelos homens. (PACHECO, 1857, p. 11).

À exceção da menção central a Sanis, ausentam-se as fontes, traçando uma exposição didática típica desse discurso. No entanto, seu texto apresenta diferenciais, alguns desenvolvimentos, até com certo traço doutrinário, que não se encontra tipicamente na Geografia das nomenclaturas, tais como:

Desengano. É tempo para os Brasileiros se desenganarem que as minas e as preciosidades que a terra guarda, quando exploradas, não só se extinguem, como deixam o terreno revolto e estéril, e que a agricultura renova annualmente o solo e o torna mais productivo. O rei de França Henrique IV dizia com criterio de estadista: “lavragem e pastagem são as duas tetas da nação”. Clamem embora as folhas diarias advogando as empresas, as riquezas espontaneas do territorio, as industrias fabril e esthetica e mesmo o commercio, tudo isso só serve quando é applicado para desenvolver a uberdade com que os colonos tratão a agricultura (PACHECO, 1857, p. 137-138).

Afora isso, faz outros tratamentos nada típicos ao discurso didático ou às convenções já admitidas ao gênero, a essa altura, como um extenso pronunciamento aos próprios filhos, como adendo ao manual.

De qualquer forma, o paradigma descritivo da Geografia escolar seguiu inalterado. Já em fins do século XIX, essa mesma Geografia ainda estará ativa:

A **Geographia** [nota de rodapé: Compõe-se de duas palavras gregas – *geo*, terra, e *grapho*, descrevo [sic]] é a sciencia que trata da descripção da Terra. Comprehende tres partes principaes:

1ª A **Geographia astronômica**, que considera a Terra como corpo celeste, e estuda as relações em que ella se acha com o sol e os outros corpos celestes: chama-se-lhe também *geographia mathematica*, e forma a parte mais importante da **Cosmographia**, que é a descripção astronômica do Universo;

2ª A **Geographia Physica**, que considera a Terra em si mesma, e trata do seu aspecto, das divisões naturaes da sua superfície, de seus differentes climas e de suas producções naturaes;

3ª A **Geographia politica**, que estuda a Terra como os homens a dividiram, e trata dos differentes paizes ou Estados, de suas divisões, governos, populações, raças, línguas, civilisação, industria, commercio, finanças, forças militares, etc. (LACERDA, 1898, p. 5-6).

Por mais de 100 anos, a transposição da Geografia Clássica moderna cedeu seus traços ao dizer didático da disciplina, movendo essas vertentes na escala geral e particular da descrição terrestre. Mesmo quando vinda de fora, por meio de traduções, continuava-se sua prática, o que é sintoma de ser essa Geografia não uma exclusividade do Brasil, mas um padrão estabelecido ao redor do mundo, como se vê no texto de Gaultier, francês, em tradução via Portugal:

DISCIPULO. *Que cousa é a Geographia?*

MESTRE. É uma sciencia, que ensina o nome e situação dos diversos paizes e nações da Terra.

E que é que significa a palavra Geographia? – Significa descripção da terra; e se entende por essa palavra a descripção da superfície da terra em suas diversas relações.

Que figura tem a terra? – É sensivelmente redonda, e tem a fôrma d'um globo ou d'uma bola.

De quantos modos póde ser considerada a terra? – De tres modos: ou como planeta em relação com os mais corpos celestes, ou como planeta em relação com os mais corpos celestes, ou como um corpo physico, e seres physicos que a povoam, e então também se lhe chama *globo terráqueo*, ou esfera terrestre, ou finalmente como um corpo político ou moral em relação á sociedade civil, isto genero humano, e também se lhe pode chamar *mundo*.

D'aqui vem dividir-se a *geographia* em *mathematica*, *physica* e *politica*.

Mathematica ou *astronômica*, é a que ensina a descrever a *terra* em quanto á sua *figura*, *dimensões*, e *posição* no systema do Universo e seus movimentos.

Physica, a que ensina a descrever a superficie da *terra* em quanto *sólida*, *liquida*, *plana*, *montuosa*, occupada por indivíduos dos tres reinos da *natureza*, e cercada do *fluido atmospherico*.

Politica, a que ensina a descrever os mais nobres habitantes da terra, que são os homens, formando nações *selvagens*, *bárbaras* e mais ou menos *civilizadas*.

A *geographia* ainda póde ser considerada em quanto aos objetos que descreve; e então chama-se:

Histórica ou *Anterior*, a que descreve a terra como se achava em diferentes épocas anteriores aos nosos dias;

Actual, quando trata da terra como ella se acha *actualmente*. – D'aqui vêm as denominações de *geographia antiga*, *da edade media*, *moderna*; *sagrada*, *ecclesiastica*

Em quanto ao seu objecto, chama-se: *Geral*, quando descreve as coisas principaes da terra considerada em sua totalidade.

CHOROGRAPHIA; quando descreve as cousas principaes de qualquer região.

TOPOGRAPHIA; quando desce á descripção de algum sitio em particular.

HIDROGRAPHIA; quando dá a descripção physica das águas de um paiz.

OROGRAPHIA; quando descreve os montes e as serras de qualquer região.

METEREOLOGIA; é a parte da physica que explica os phenomenos da atmosphaera.

ETHOGRAPHIA; a sciencia que tem por objecto a descripção, divisão, e filiação dos povos; sua natureza, caracteres physicos, índole, costumes, usos, língua e religião.

GEOLOGIA em sua accepção mais extensa, é a descripção physica da terra e dos seus phenomenos, e principalmente de sua estructura interior, ou antes conhecimento scientifico da estructura do globo, da formação e da disposição das substancias que ella encerra.

COSMOGRAPHIA; é a descripção do Universo. (GAULTIER, 1878, p. 3-5).

Todo o discurso didático da Geografia é construído à maneira dessa enunciação de Gaultier, quanto ao silenciamento de outras vozes, de não expor uma heterogeneidade mostrada, mas apenas heterogeneidades constitutivas, resvaladas nas formações discursivas da Geografia Moderna clássica, nos levantamentos estatísticos governamentais e outras fontes: o Outro não tem voz, pois esse tipo discursivo procura construir a imagem do sujeito autorizado a dizer o que diz, sendo o efeito a construção de uma *superfície discursiva lisa*, conceito que propus para compreender, no discurso didático, o fio do dizer que promove o efeito autoria e autoridade repassado aos sujeitos receptores da enunciação, e o que se consegue

justamente pelo apagamento da heterogeneidade: o fio do discurso responde apenas a um locutor único. Para isso concorre mesmo um efeito gráfico, com uma mancha autoral única, espaço de um sujeito rendido à heterogeneidade constitutiva.

6.3 Prefácios, prólogos, notas de advertência, apresentações e imprensa: os discursos do entorno

Na análise discursiva, há duas perspectivas para confrontar um discurso: isola-se a enunciação de um sujeito, e percorre-se o seu trânsito nas suas formações ideológicas e discursivas, trabalhando seus efeitos de sentido, ou se adentra a própria formação discursiva, procurando a unidade na diversidade dos sentidos em múltiplas enunciações.

Às margens do discurso didático da bibliografia escolar geográfica, a esse propósito, há um conjunto de sujeitos enunciando para circunstanciar, promover, legitimar e esclarecer o discurso didático de Geografia: os próprios autores, intelectuais reconhecidos, os editores, a imprensa, os órgãos oficiais de ensino.

É dos raros momentos em que o discurso escapa à heterogeneidade constitutiva, cedendo espaço ao Outro, também. São os que denomino “discursos do entorno” que, da margem, ocupam esse espaço da palavra para convencer e esclarecer discentes, docentes e público em geral, preparando percursos enunciativos para o dizer didático dessa disciplina.

De pequenas notas de esclarecimento a várias páginas de reprodução dos dizeres na imprensa, esses discursos empenham-se a não deixar ileso a recepção enunciativa do discurso da bibliografia. A partir deles, é possível perceber discursividades sobre questões como autoria, autoridade, legitimação da disciplina, a relação dos textos com os currículos propostos, a questão das fontes e das traduções, posicionamentos frente à tradição, à metodologia de ensino e à formação dos professores, a questão da nacionalidade.

6.3.1 Estabelecimento da autoria e da obra: vozes constitutivas dos sujeitos e dos discursos didáticos

As capas e as folhas de rosto são lugares discursivos quase comum, em todo o período em análise, para manifestar as ocupações e a formação do autor, o que dele se sabe na instância da obra, construindo um efeito de sujeito autorizado ao discurso em curso – autoridade que reverbera em credibilidade: enunciam porque podem fazê-lo, visto serem representantes desses discursos, vinculados aos meios intelectuais propícios a isso; sobretudo, à docência ou a alguma atividade acadêmica. Sousa Neto (1997, p. 41-42), a esse respeito, demonstra, a partir da obra de Pompeu, o funcionamento dessa construção de sentidos:

Uma das coisas mais interessantes na obra são os *títulos* de Pompeu, que aparecem edição após edição, na folha de rosto do livro. Deste modo, na terceira edição, de 1859, que é aquela que apresenta a maior quantidade de titulações, aparece a seguinte lista de títulos: “Bacharel formado em sciencias sociaes e juridicas pela Academia de Olinda, Vigario Geral foraneo da Provincia do Ceará, Professor de Geographia no Lyceo da mesma Provincia, socio correspondente do Instituto Historico e Geographico do Brasil, da Sociedade Auxiliadora da Industria Nacional, da Sociedade Amante da Instrucção da Côrte, socio honorario da Sociedade Philomatica da Côrte, do Atheneo Paulistano, do Instituto de Advogados de Pernambuco, do Instituto litterario, e da Associação Typographica do Maranhão”. Enquanto isso, na quinta e última edição do *Compendio*, em 1869, aparece a menor lista de títulos, todavia a que mais o qualifica no tocante ao reconhecimento *científico* institucional da época: “Sócio do Instituto Historico e Geographico do Brasil, da Sociedade Geographica de Paris, etc, etc...”. A redução curricular demonstra a importância do autor, que agora já não necessita mais elencar sua participação na Sociedade Amante da Instrucção da Côrte porque faz parte da primeira sociedade geográfica fundada no mundo, a Sociedade Geographica de Paris, de 1821, e isto basta para revelar suas qualidades intelectuais.

As capas e folhas de rosto, realmente, foram o lugar por excelência para afirmar um autor e sua credibilidade, sendo abundantes os exemplos enunciados: Dr. Joaquim Maria de Lacerda: “Membro da Arcadia Romana”; M. Said Ali: “Lente do Gymnasio Nacional e professor da Escola Preparatória e de Tática do Realengo”; C. M. Delgado de Carvalho: “Diplomado pela Escola de Sciencias Politicas de Paris”; Dr. Feliciano Pinheiro Bittencourt: “Lente cathedratico da E. Normal e antigo professor dessa materia”; Dr. Eugenio de Barros Raja Gabaglia: “Doutor em Sciencias phisicas e mathematicas, lente do Gymnasio Nacional da Escola Naval e Polytechnica do Rio de Janeiro”. Sem a mesma frequência, os discursos do entorno

também se revelaram um dos lugares para se por a experiência do autor como ateste de validade à obra. Veja-se o fragmento abaixo:

Há 27 anos, desde os saudosos tempos acadêmicos, estudo e ensino a Geographia e a Historia, permitindo-me tão longa prática avaliar o que mais convém aos que procuram conhecer tais disciplinas (o autor; BITTENCOURT, 1907, p. 1).

A expressiva contabilidade dos anos, de acordo com esse sujeito, assevera-lhe juízo suficiente para saber o que convém ou não no âmbito do ensino da Geografia. Todo sujeito-autor tem diante de si, nesse período, a temeridade e o risco nas circunstâncias de sua publicação: é importante o que a crítica pode dizer, a recepção dos diretores e professores, o parecer das bancas censórias – todo o cenário de recepção pode influir na aceitação ou na refutação de uma obra, ou na amplitude de sua adoção. Nesse caso, não é o sujeito ou sua formação que o habilita, mas, sobretudo em um contexto no qual praticamente é nula a formação de professores dessa disciplina, é a *experiência* docente que conta muito para o estabelecimento de sua autoridade no assunto. Na sequência em que diz “desde os saudosos tempos acadêmicos”, o sujeito deixa transparecer, de sua trajetória de vida, algo comum entre o professorado de Geografia: as atividades de docência e de formação superior percorrendo caminho paralelo. Era comum, por necessidade de sobrevivência, que os acadêmicos dedicassem parte do seu tempo ao ensino, sobretudo o particular.

Em geral, a produção de materiais didáticos de Geografia não se ligava ao centro da atividade profissional do sujeito-autor, a menos que essa fosse relacionada ao ensino da disciplina, pois entre os sujeitos são declaradas atuações como comerciantes, advogados, políticos, militares... Às vezes, esses discursos da margem revelam verdadeiras crônicas sobre as instâncias de produção dessas obras:

Apresentamos hoje a terceira edição desta obra. Tendo-se esgotado rapidamente a 1ª. e a 2ª., foi-nos bastante difícil preparar esta 3ª., para acudir aos pedidos de todos os cantos do paiz. Felizmente, so as férias do Natal e Reis vieram dar-nos uma clareirinha, por onde, escapando às absorventes actividades que hoje nos empolgam, pudésemos passar uma revisão neste compendio, que vae alargando ascendentemente as suas fronteiras geographicas. (O autor, 19-2-1929; XAVIER, 1929, p. 7).

Ao autor de um livro didático de Geografia consolidado restava o moroso e permanente trabalho de atualizar suas edições, haja vista as alterações constantes dos conteúdos. Um fato assinalável é a quase gratuidade desse trabalho. Durante longas décadas, as publicações, conforme já aferi em outras ocasiões, eram custeadas pelos próprios autores; quando comercializadas, dependiam da extensão das edições para ter algum retorno pecuniário ao autor – apenas a partir dos anos 1930 se pode observar o surgimento dos primeiros *best-sellers* da literatura didática de Geografia. Em algumas ocasiões, essa falta de estímulo é mencionada na bibliografia em análise:

Outro trabalhador infatigável é o colendo professor Scrosoppi que, apesar de sua já avançada idade e da falta de estímulos tão de lamentar em um meio como o nosso, prosegue na benemerita faina de aumentar o cabedal didactico da nossa literatura. E disto é mais uma prova o seu ultimo compendio – Lições de Chorographia do Brasil, que, não obstante haver apparecido recentemente, já está adoptado em vários estabelecimentos de ensino, não só da capital mas ainda do interior e de outros estados (São Paulo, 30/05/1908; SCROSOPPI, 1911, p. V).

O funcionamento para construir uma imagem do sujeito também agiu no discurso delegado ao outro, em especial a jornalistas e intelectuais. Nessa instância, a imagem em construção procura alimentar uma mesclagem entre sujeito-autor e discurso, a ser anotada como referência do dizer, no caso, geográfico. Em qualquer literatura, dizer um nome, uma autoria, significa remeter-se a um determinado conjunto de características discursivas – o nome reverbera-se em uma marca, com uma apreciação reconhecida entre o público.

O Outro é chamado à instância da enunciação para avaliar o sujeito, em seus feitos, suas qualidades, mesmo em seus defeitos – o que particularmente se vincula ao dizer da imprensa, uma voz com contradições colocadas de forma sutil, de modo a não desconstruir o autor e sua obra – até porque são dizeres aceitos pelos autores e editores, e utilizados com o propósito de promoção dos sentidos defendidos no âmbito do discurso. É dessa forma que é recebida a obra de F.I.C., traduzida e amplamente utilizada no Brasil:

O que caracteriza esta obra não é somente a grande quantidade de figuras escolhidas, mas também os quadros estatísticos sobre as populações, as

superfícies, as finanças dos Estados, a industria, o commercio, etc.; e sobretudo a grande quantidade de notas interessantes: estatísticas, etymologias, descrições, etc., notas que postas nos fins das paginas, não prejudicam em nada e não atrapalham o texto principal que se tem de estudar. (*A Exploração*, revista geographica e jornal das viagens, Pariz; F.I.C., 1902, p. VII).

Nesses fragmentos, a obra é admirada pela expressiva quantidade de dados e documentos que apresenta, cujos lexemas evidenciam a filiação à Geografia descritiva. O que significa compreender que o discurso geográfico já foi elogiado pelo que posteriormente foi condenado! Como demonstrarei adiante, as obras didáticas do período em análise não se reservavam unicamente ao estudo, mas a um público mais amplo, com necessidade de saberes geográficos menos técnicos e mais condensados. É por essa razão que o sujeito desta enunciação associa, em forma de admiração, a sequência “grande quantidade” às “figuras escolhidas”, “quadros estatísticos”, “notas”, “estatísticas”, “etymologias”, “descrições” como fator de qualidade da enunciação do sujeito-autor, estimando por aí o valor da obra e do seu autor. E ciente dessa necessidade – atender o ensino e os interesses gerais – ressalta como o método de expressão (“notas que postas nos fins das paginas”) consegue conciliar as diversas utilidades para as quais esse discurso pode servir. Os discursos do entorno atribuído ao outro, dos quais constam as notícias e críticas publicadas na imprensa ou atribuída a convidados, são selecionados, fragmentados, colocados com intencionalidade para atender a uma determinada vontade do autor sobre a imagem de obra e autoria que enseja construir, ou seja, são dispostos a construir um determinado efeito de sentido. É por isso que os sentidos construídos no fragmento acima encontram ressonância em outra enunciação do mesmo contexto:

O que me admira é como elle poude condensar tantos pormenores preciosos, curiosos e novos em um unico volume! Demais, o plano da obra é tão bem concebido quão seguido. No Curso de Geographia ha mais do que erudição. Percorrendo os documentos que n'elle se acham sente-se uma satisfação intellectual que induz a lel-os mais de uma vez. (P. V. S. A., Antigo capitão de marinha; F.I.C., 1902, p. V).

Nessa enunciação, persiste o sentido de louvação pela condensação dos dados geográficos articulados em um plano expressivo que ultrapassa o funcionamento do discurso como elemento de ensino e aprendizagem que, em outros termos enunciativos, coadunam com a construção anterior. A enunciação atinge o centro do

que se pedia ao discurso didático nessas circunstâncias: abundância na síntese.

Notadamente a partir da década de 1880, quando a comercialização das obras didáticas começa a ganhar força, o processo de divulgação de uma obra na imprensa podia ter início ainda no prelo:

Já tivemos a ocasião de nos referir a este livro didactico, quando se estava ainda imprimindo, por alguns fasciculos que o seu autor nos mostrára. Hoje que o livro está publicado e á venda nas principaes livrarias, podemos affirmar que, na nossa opinião, é o melhor tratado que na espécie tem apparecido em todo o nosso paiz. (*Diário Popular*, 20/04/1908; SCROSOPPI, 1911, p. III).

A imprensa teve uma relação próxima à bibliografia, no sentido de apresentar críticas, e considerações sobre os autores e obras. Uma parte dessas apresentações foi reproduzida nas obras pelos autores e editores. Nos Fragmentos abaixo, Mario da Veiga Cabral é projetado pela extensão de suas publicações (embora ainda com pouca idade F6.3.1/2), pela quantidade de vendas que as levam a sucessivas reedições, um fato que sem dúvida representava um golpe na tradição dos autores estacionários nas primeiras edições (F6.3.1/1)... Cabral alçou esse sucesso ao reformular a linguagem das obras didáticas (e assumir gradativamente a abordagem moderna introduzida por Delgado de Carvalho) e também por haver, em torno de suas publicações, uma massiva campanha de divulgação:

Fragmento 6.3.1/1

Há um nome no magistério secundário, surgido há pouco, mas surgido como as manhãs sonoras: com luz própria e seductor encanto. É o sr, Mario da Veiga Cabral. Com pouco mais de trinta anos, é já um copioso autor de obras didacticas. Orça por dezoito o numero delas, entre as publicadas e as que se acham prontas ou em preparação para tal fim. Dizer que as sucessivas edições de suas obras rapidamente se esgotam, é fazer-lhe o maior, o melhor e o mais positivo dos elogios. Em verdade, nenhuma delas estaciona na primeira edição, sendo que uma – e todas de alguns milheiros de volumes – já atingiu a 11^a. [...] sucesso que há de ter levado a damnção ao espirito de tantos gênios, autores de obras de mil exemplares, e que envelhecem namorando os mil e um exemplares dessas mesmas obras, que emboloram melancolicamente, esparramados nos balcões ou trepados nas estantes das livrarias irreverentes... (Leoncio Correia, *A Patria*, 24/04/1926; CABRAL, 1935, p. 410).

Fragmento 6.3.1/2

Entre os nossos autores didacticos é, certamente, o Dr. Mario Da Veiga Cabral o mais jovem e tambem o que maior êxito tem conseguido nos últimos tempos, com os seus excelentes trabalhos de geographia geral e de

chorographia do Brasil (Gazeta de Notícias, 05/05/1923; CABRAL, 1935, p. 409).

Fragmento 6.3.1/3

E o fez com tamanho acerto e felicidade que os tres livros, de que um só Estado do Brasil adquiriu cinco mil exemplares, são já em 2ª. Edição mui bem ultimada (A Patria, 06/02/1926; CABRAL, 1935, p. 414).

Fragmento 6.3.1/4

Engenheiro-agrimensor, dono de uma vasta erudição e de uma intelligencia ampla e forte, o dr. Mario da Da Veiga Cabral se tem imposto como uma das expressões mais puras da mentalidade brasileira (A Patria, 06/02/1926; CABRAL, 1935, p. 411).

Fragmento 6.3.1/5

Não existe, presentemente, em todo o Brasil, estudante de Historia, de Geographia ou de Chorographia que desconheça o jovem e já notavel professor que é o sr. Mario Da Veiga Cabral: suas excelente obras didacticas, actualmente conhecidas e adoptadas de norte ao sul do paiz, e quantos se abeberam na fonte de seus ensinamentos não teem, por isso, o direito de desconhecer-lhe o nome (A Patria, 06/02/1926; CABRAL, 1935, p. 412).

Tamanho sucesso editorial, pois a produtividade certamente advinha da ampla vendagem, só é compartilhado por Aroldo de Azevedo. Para isso, além das inovações pertinentes à abordagem teórico-metodológica da Geografia, e da divulgação das obras, aliava-se ao estrito cumprimento dos programas prescritos para o ensino:

Fragmento 6.3.1/6

O sr. Dr. Frota Pessoa, ex-secretario geral da Directoria de Instrucção Publica do Districto Federal, na secção *Educação e Ensino*, que mantém no *Jornal do Brasil*, assim se referiu ao *Terceiro Anno de Geographia*, depois de longa consideração sobre o estudo desta disciplina: “[...] É de justiça consignar que pela natureza dos assumptos e pela forma de tratál-os, este compendio é superior aos antigos livros desse gênero. O autor, conhece as modernas exigências do ensino da geographia, e fez o que pôde, ao confeccionar um livro que tem de atender ao programma vigente do curso secundário” (Jornal do Brasil, 07/11/1933; CABRAL, 1935, p. 304).

Fragmento 6.3.1/7

Quanto ao caracter technico, cremos que as obras deste autor nada deixam a desejar. Os louvores que lhes tecem os especialistas em historia e geographia são dos mais concludentes. Entre outros, o professor João Ribeiro lovou-lhes a “perfeita clareza e excellencia de methodo na distribuição das matérias” (Leoncio Correia, A Patria, 24/04/1926; CABRAL, 1935, p. 411).

A imprensa também apresenta reclames contra excessos, faltas e falhas das obras, seja quanto ao emprego de certos aspectos da linguagem (abuso de termos gregos), inexatidão de dados ou fatos e outros:

Entre os pequenos defeitos que no compendio se podem encontrar, que não prejudicarão, entretanto, o seu merecimento nem minoram a sua utilidade, observámos na distribuição da materia um abuso de technologia grega, que as crianças, as quaes principalmente o livro vai servir, pediriam que lhes poupassem. (*Jornal do Commercio*, 30/Outubro/1890; VILLA-BOAS, 1901, VII).

Entre as editoras e a imprensa sempre houve uma relação com compromissos: a imprensa vive de seus anúncios publicitários e as editoras, nesse período, sempre propagavam por ela, quase que exclusivamente, os reclames de divulgação de seus títulos, bem como artigos de crítica e conhecimento dos novos lançamentos. Em face disso, é fácil encontrar discursos oscilantes, que elogiam as obras, porém não deixam de apresentar, igualmente, suas fraquezas, apresentando uma “guerra de sentidos”, com um cuidado para não *anular* a obra com seus efeitos de sentido:

Revelada uma ou outra inexatidão, ou mesmo uma ou outra apreciação mal cabida em assumpto tão vasto e complexo, como é o da geographia e historia pátria, a parte propriamente descriptiva do compendio, é bem feita e escripta em linguagem singela ao alcance de todos. Haja embora desaccordo, como é natural entre o A. e outras autoridades na matéria, no tocante a certas apreciações histórico-geographicas e com relação ás outras que determinam e precisam populações e extensões do território patrio e outros senões que não vêm ao caso apontar, o livro, por um conjunto de excellentes predicados, torna-se altamente recomendavel e permite presagiar optimos resultados, dignos de geraes applausos. Não alardêa, por certo, erudição inútil, van e, por via de regra, falsa, usando de pedantescas denominações technicas, desconhecidas do vulgo, como por exemplo: “acrotreographia”, “colpographia”, “limnographia”, e outras terminações em “ia”, verdadeiros gongorismos scientificos, como lhes chamaria Alexandre Herculano. Ao manusear o compendio observamos um bom resumo sobre a climatologia, salubridade e acclimação, nos diversos Estados, onde não se vê confundida a geographia medica com o clima geographico, como merece ser notado em outros livros que tratam do assumpto. [...] Outro ponto, de resto, merecedor de honrosa menção é o que se refere a correios e telegraphos e organização do serviço postal, tratados com methodo e clareza. [...] Acabemos de vez para sempre com essas enfadonhas e rotineiras lições de cor, de longas séries de palavras sem significação, verdadeiras castas de nomes (*Estado de São Paulo*, 05/08/1908; SCROSOPPI, 1911, p. VI-VII).

Na crítica desse fragmento, o sujeito coloca depreciações em menor quantidade que as qualidades da obra, fazendo-as, contudo, de forma genérica, sem alusão direta aos deslizes: “uma ou outra inexatidão”, “uma ou outra apreciação mal cabida”, “outros senões que não vêm ao caso apontar”. Estas indiretas funcionam discursivamente como um silenciamento, pois criam oposições não esclarecidas: quais seriam as inexatidões, as apreciações mal colocadas, os senões nesse discurso? Aquelas identificadas por esse sujeito, as que estão em sua perspectiva, não se sabe. Por outro lado, chega a ser mais exato na colocação qualitativa da obra, ressaltando sua descrição bem feita, a linguagem clara e acessível, recomendando-a e prevendo bons resultados pedagógicos com o seu uso. Ressalva a qualidade do resumo sobre a climatologia, o fato de não confundir a geografia médica com a climatologia (repasto de muitos dos determinismos presentes no discurso da Geografia descritiva), a atenção dada pelo autor aos correios e telégrafos, além dos serviços postais, sem dúvida um tema novo na bibliografia. Por inferência, o sujeito encontra contexto para posicionar sua análise em relação à tradição da literatura didática de Geografia, mencionar a “erudição inútil, van e, por via de regra, falsa”, plena de “pedantescas denominações técnicas, desconhecidas do vulgo”, o que evidencia características perceptíveis à época em relação à bibliografia, o fato de haver entre os autores discordância sobre pontos das matérias, e uma linhagem de “enfadonhas e rotineiras lições de cor, de longas séries de palavras sem significação, verdadeiras castas de nomes”.

A imprensa parece ter acompanhado de perto o desenvolvimento da bibliografia, não deixando de elencar aceitações e colocando pontos de vista sobre os discursos publicados:

Fragmento 6.3.1/8

O distinto professor R. Villa-Lobos enviou-nos um exemplar de sua “Chorographia do Brazil”, o qual agradecemos. Neste genero de trabalhos, raramente temos visto obra que tão acertada para o ensino, esteja ao mesmo tempo, bem enxertada de notas e observações criteriosas, colhidas com real estudo. (*Folha Popular*, 23/Outubro/1890; VILLA-BOAS, 1901, VI).

Fragmento 6.3.1/9

O Sr. R. Villa-Lobos teve a gentileza de nos enviar um exemplar da 2ª edição do seu trabalho – “Compendio Elementar de Chorographia do Brazil”. [...] Elementar denomina-o o autor na sua infundada modestia; nós, porem, pedir-lhe-iamos licença para substituir esse qualificativo por outro que melhor cabido fosse. [...] Desenvolvido como está o estudo da Chorographia

patria feito pelo autor, adaptado aos modernos processos em uso nas escolas, será de grande utilidade áquelles que procurarem adquirir conhecimentos em fontes insuspeitas, fiados no criterio e idoneidade dos autores das obras em que estudam. (*Democracia*, 11/Outubro/1890; VILLA-BOAS, 1901, V).

Fragmento 6.3.1/10

O Compendio está na 2ª. edição, o que quer dizer que já está criticado. [...] O autor d'um livro em segunda edição só póde pedir uma critica, juntando a certidão de que distribuiu a primeira tiragem pelos seus numerosos amigos. (*Correio do Povo*, 18/Outubro/1890; VILLA-BOAS, 1901, V).

Fragmento 6.3.1/11

A classificação dos materiaes contidos na chorographia foi feita com regularidade, sendo os varios Estados reunidos em uma parte especial para a analyse geographica e historica de cada um. [...] Se alguns reparos podem ser feitos a obrinha do Sr. Villa-Lobos, são: basear as informações politicas na Constituição ainda não decretada e amontoar notas sobre notas no estudo geologico, botanico e zoologico do Brazil. Não ha duvida que, em serem completos, não se exclue nos compendios a qualidade didactica da concisão. [...] Sob pontos scientificos ainda se poderia reparar na acceitação que faz o Sr. Villa-Lobos da velha e decahida denominação de “raça caucasiana” na falta de notas e observações no que respeita a raça negra, que, sem duvida, cruzou mais com o ibérico do que o aborigene; na repetição de varios erros de Macedo e do Sr. Moreira Pinto. Entretanto o que ninguem negara é que pela copia de observações, pelo cuidado da forma, pela boa divisão dos assumptos, o livro do Sr. Villa-Lobos fez-se credor de animação. [...] (*Folha Popular*, 23/Outubro/1890; VILLA-BOAS, 1901, VI).

Na análise da obra de Villa-Boas (1901), o sujeito autor considera precipitada a incorporação do desenho político ainda não garantido pela Constituição, e faz ressalva ao excesso de notas geológicas, botânicas e zoológicas, o que, ao ver do sujeito, sacrifica a “qualidade didactica da concisão” (F6.3.1/11). Acusa a ausência de considerações sobre a “raça negra” (F6.3.1/11) na constituição do povo brasileiro, continuação de um erro que o sujeito demonstra conhecer na tradição da bibliografia, pois remete-o, com conhecimento e propriedade, a Macedo e a Moreira Pinto, dois autores de destaque no cenário da bibliografia. Não deixa, contudo, que esses desvios sejam desmerecimento à obra.

O sujeito autor e a obra didática, portanto, dados às especificidades de uma disciplina, dependiam, também, da construção de uma imagem que os qualificasse e os percebesse como sujeitos autorizados desses discursos. As próprias obras, em seus cabeçalhos, auxiliam nessa produção, embora igualmente fosse importante o papel da imprensa como baliza referencial sobre os valores de autores e obras.

6.3.2 A identidade e a legitimidade da disciplina

Uma das regularidades discursivas que atravessam os discursos do entorno e os discursos introdutórios da bibliografia menciona a questão da importância e, por conseguinte, da identidade e da legitimidade escolar dos conhecimentos geográficos.

Esses discursos argumentam, sobretudo, sua utilidade individual e coletiva na formação do educando. Dentre as principais linhagens, nesse sentido, destacam-se a menção ao desenvolvimento da Geografia nos países civilizados; à variedade de assuntos aos quais se interliga o saber geográfico; ao serviço que presta às práticas profissionais e aos interesses da nação; ao desenvolvimento intelectual do estudante; ao serviço auxiliar à compreensão e ao aprendizado da História; ao conjunto de conhecimentos de interesse e curiosidade do educando...

O modelo de intelectualidade brasileiro, tendo muita influência de países como Inglaterra, Alemanha, Estados Unidos e, sobretudo, França, situou nesses lugares suas referências para o ensino de Geografia:

Hoje que o estudo da Geographia vai tornando um desenvolvimento immenso em todos os paizes civilisados, que a consideram com razão um dos conhecimentos mais importantes e essenciaes para a prosperidade e força de uma nação, julgamos que tambem no Brazil, que se ufana de ser a primeira nação em todos os sentidos da America do Sul e uma das mais civilizadas do globo, este estudo deveria tomar maior incremento e não contentar-se com os pequenos compendios que são geralmente adoptados. Sirva de exemplo a França, cujas recentes calamidades reconhecem todos serem devidas em parte aos poucos conhecimentos da Geographia; quanto porém não se applica ella hoje a desenvolvel-os e espalhal-os por todas as classes da sociedade! Prescindindo das grandes obras que vai diariamente publicando, que excellentes compendios são os que ella adopta em suas escolas! Basta citar os nomes de seus autores: *Cortambert, Levasseur, Pigeonneau, Dussieux, Grégoire, Sardou*, etc. Todos elles dão sufficiente desenvolvimento ás diferentes partes da Geographia, á parte astronomica, physica, politica, economica e historica. É que "a Geographia", como bem diz o Sr. Levasseur, "differe muito d'uma nomenclatura; ella deve penetrar quanto e possivel o segredo das leis physicas, politicas e economicas, de que os factos geographicos são a manifestação, e é assim que deve ser comprehendida e estudada. Por mais compendioso que seja este ensino, é de necessidade ter sempre em vista provocar a reflexão dos estudantes e desenvolver a sua intelligencia ao menos tanto como a sua memoria. Cada nome deve, quanto fôr possivel, ser acompanhado d'um traço descriptivo que interesse a intelligencia e á imaginação". O que nós aqui dizemos da importância que hoje em França se dá aos estudos geographicos, não é bastante, comparado com o que se passa na Allemanha, na Inglaterra e nos Estados-Unidos, paizes poderosissimos e mui florescentes, que marcham a testa da civilisção moderna. (O autor, 1880?; LACERDA, 1898, p. 2).

Nesse fragmento, o sujeito vincula a importância do ensino geográfico ao amadurecimento das nações “civilizadas”, indicando essa educação como caminho idêntico para o Brasil, proclamado a primeira nação real da América do Sul. No fragmento seguinte, o sujeito, situando os estudos geográficos na Terra e no Homem, ressalva a variedade ofertada por esses conhecimentos, igualando-as, em nível de necessidade, a outros saberes escolares consolidados e de importância pouco questionável – a matemática e as ciências naturais:

Fragmento 6.3.2/1

De todos os estudos destinados a preparar a intelligencia aquelle que se occupa da Terra e do Homem é o que, naturalmente, maior variedade de aspectos nos offerece. Interessante, pois, mais que qualquer outra, essa mesma disciplina torna-se ao mesmo tempo um conhecimento hoje tão imprescindivel como a mathematica e as sciencias naturaes, quer para os cursos academicos, quer para as necessidades praticas da vida. (O autor; ALI, 1905, p. III).

Fragmento 6.3.2/2

É a Geographia que ensina a *Historia* a influencia das condições topographicas e climatologicas sobre o desenvolvimento das populações, etc.: a *Economia politica*, a *Diplomacia*, o estado actual dos recursos de cada paiz, na paz ou na guerra; a *Arte militar*, as estradas estrategicas favoraveis a marcha dos exercitos; as Administrações; civil, ecclesiastica; aos *viajantes*, aos *missionarios*, aos *naturalistas*, etc., a posição das mais pequenas localidades, e os meios de communicação entre as diversas partes d'um paiz. (Aleixo M. G.; F.I.C., 1902, p. X).

Os saberes são relevados pelo sujeito considerando tanto sua performance acadêmica quanto “as necesssidades praticas da vida”. As tais práticas da vida é bem evidenciada em nível de preparação profissional no seguinte fragmento:

[...] convem pois que o moço ao sahir do collegio, e preparando-se para qualquer carreira, no commercio, na administração, na diplomacia, na arte militar, nas missões religiosas ou scientificas, esteja apto para aproveitar de todos os recursos que dão os conhecimentos geographicos e cartographicos. Nada prova melhor a importancia pratica que se liga a esta especialidade do que as numerosas *Sociedades de Geographia*, das quaes muitas de *Geographia commercial* e de *Topographia*, fundadas depois de guerra franco-allema de 1870, em todos os paizes do mundo civilisado. (Aleixo M. G.; F.I.C., 1902, p. XI).

A multiplicação das sociedades geográficas europeias, no contexto da expansão das políticas neocolonialistas, atesta ao sujeito o nível de relevância adquirida pela

Geografia, pois, como evidencia o lexema central dessa enunciação, esses saberes fornecem *recursos* aproveitáveis no âmbito de qualquer atuação profissional.

O ensino da Geographia, como o de qualquer outra especialidade, tem um duplo fim: um *theorico* ou *educativo*, que é o desenvolvimento das faculdades do discípulo: o outro *pratico* ou *utilitario*, que consiste em fornecer ao alumno os conhecimentos de que possa precisar no correr da vida. [...] não é mais permittido, no nosso seculo de positivo, desconhecer a necessidade absoluta d'esta sciencia, *que é a base ou a chave da maior parte dos conhecimentos humanos: historicos, politicos, physicos, naturaes, etc.* (Aleixo M. G.; F.I.C., 1902, p. X).

Apesar de boa parte dos estudiosos da educação, e mesmo seus propositores, indicar a feição árida e maçante que comumente acompanhava o ensino da Geografia descritiva, sempre houve vozes a afirmarem o contrário, expondo atrativos inerentes a esse saber. Delgado de Carvalho (1925) responsabiliza os compêndios mal feitos ou utilizados inadequadamente pela distorção do ensino geográfico. Essa crítica não é exclusiva da educação brasileira; podemos encontrar Piotr A. Kropotikin (1842-1922), em uma abordagem clássica do ensino de Geografia, publicada em 1885, fazendo uma análise interessante dessa relação de repulsa/atração no contexto do ensino geográfico:

Realizaram-se pesquisas e descobriu-se, com estupor, que havíamos conseguido que esta ciência – a mais atrativa e sugestiva para pessoas de todas as idades – resulte em nossas escolas como um dos temas mais áridos e carentes de significado. Nada interessa tanto às crianças como as viagens: e nada é mais árido e menos atrativo, em muitas escolas, que aquilo que nelas é batizado com o nome de Geografia. [...] É quase seguro que não existe outra ciência que possa tornar-se tão atrativa para a criança como a Geografia, e que possa se constituir num poderoso instrumento para o desenvolvimento geral do pensamento, assim como para familiarizar o estudante com o verdadeiro método de investigação científica [...] (KROPOTKIN, 1986, p. 2-3).

Também a bibliografia se pronuncia a respeito:

Fragmento 6.3.2/3

Ao percorrer o Curso Especial, compreendíamos melhor do que nunca uma verdade ha muito esquecida: é que a geographia não é uma nomenclatura arida, mas sim a introdução natural do conhecimento de muitos factos e dados physicos, astronomicos, historicos, industriaes, commerciaes e ate litterarios. Ninguem melhor que o auctor d'esta obra conhece o meio de facilitar a assimilação das noções connexas á geographia, recorrendo alternadamente á memoria, á vista, á imaginação dos alumnos e ás reproducções de mappas que se acham como um ponto

essencial em seu methodo... (De La Vallee-Poussin, Professor de geologia da universidade de Louvain., Extrahido da *Revista das Questões Scientificas de Bruxellas*; F.I.C., 1902, p. VI).

Fragmento 6.3.2/4

Entretanto, a geografia é uma ciencia amavel, de suave e amena aprendizagem, que desperta, como verifiquei, sempre, em meu tirocínio profissional, o interesse do educando. Basta que a orientemos convenientemente e sagazmente (o autor; MENNUCCI, 1936, p. 7).

No fragmento 6.3.2/3, o sujeito apresenta o conhecimento geográfico não como um fim em si, ou melhor, como uma disciplina atenta aos seus objetivos, estes componentes da proposição geral do ensino, antes vendo-o como um conhecimento introdutório, a serviço de outros saberes. Infere-se, em seu dizer, que esse saber de princípios não seria uma nomenclatura árida se o ensino recorresse “alternadamente á memoria, á vista, á imaginação”, bem como aos “mappas”.

No século XIX, usualmente, não se reconhecia um método de ensinar e aprender que não centrasse na memória sua organicidade e mesmo fim, deslocando sua função, de ser parte de qualquer atividade de estudo. Mas para a Geografia, o sujeito exige mais a realidade como componente (lexema “vista”), além da “imaginação” e da representação de todos os fatos, “mapas”: havendo estas quatro vertentes metodológicas, a aprendizagem não seria árdua, árida...

No fragmento 6.3.2/4, o sujeito se vale de sua experiência docente para construir uma imagem do ensino geográfico, qualificando-o como um aprendizado suave e ameno de uma ciência amável: a orientação do professor entra neste debate como diferencial na forma da disciplina ser percebida. Há relatos, como demonstrarei ao final deste capítulo, de que o ensino geográfico podia ser tedioso ou apaixonante na dependência de como fosse regido pelo professor. O problema, todavia, residia na geral falta de preparação de professores, sem instituições e orientações apropriadas para formarem professores de Geografia.

6.3.3 Os sujeitos da recepção enunciativa

À primeira vista, pode-se pensar que obras didáticas são escritas para o ensino e para a aprendizagem, o que é um fato, demonstrado já nessa análise: as obras iniciais tinham uma preocupação em indicar uma seleção de público, o que com o tempo passou a não ser um uso, em face da constituição e consolidação da disciplina. Os alunos, os professores, os pais ou determinados públicos eram apontados como leitores e estudiosos da bibliografia.

Contudo, encontramos, de igual modo, com certa frequência, outro funcionamento dos livros didáticos de Geografia, a de serem uma referência cultural, fora do ambiente escolar:

O compendio de chorographia de Scrosoppi é uma excellente obra que se recommenda não só para as escolas como para ocupar um logar distincto entre os livros de referencia dos jornalistas, commerciantes e homens de letras. Tolere o illustre professor uma suggestão nossa: accrescente em próxima edição um capitulo sobre a historia dos tratados de limites e terá augmentado enormemente o já grande valor de seu trabalho (*Correio Paulistano*, 14/05/1908; SCROSOPPI, 1911, p. IV).

Os livros didáticos, em relação aos dicionários e tratados geográficos, diferenciavam-se, em primeiro lugar, por expressar uma sistematização mais concisa e objetiva e, em segundo lugar, por serem mais atualizados, pois publicados com mais frequência, reeditados e atualizados se comparados a outras obras referenciais da Geografia. Daí a recomendação exortada pelo sujeito para que o compêndio em análise assumisse esse lugar. Em outro local, assim se pronuncia o sujeito:

E, por nossa parte, temos a “Chorographia” aqui á mao, para as informações de que, porventura, precisemos no tocante a geographia e á historia nacionaes. (*Folha Popular*, 23/Outubro/1890; VILLA-BOAS, 1901, VI).

Esse tipo de observação é bastante regular nos discursos do entorno da bibliografia, sobretudo vindos da imprensa: há traços discursivos indicando que os livros didáticos de Geografia servem como obras de referências para os jornalistas, os críticos, os intelectuais, o que faz com que o uso da bibliografia supere os limites das classes escolares.

6.3.4 A relação do discurso didático de Geografia com os currículos e programas

Em geral, os currículos e programas e o discurso didático sempre tiveram uma relação de aproximação. Em períodos de estabilidade, tem-se uma relação com poucos conflitos. Certamente há discursos com discordância e novas propostas, mas nunca no sentido de uma anulação completa: o currículo é uma base sólida, que transforma-se com o tempo, com acréscimos, supressões e reorganização, permanecendo elementos intactos nessa trajetória. Em uma educação regida pelo Estado, determinada por sua legislação, regrada pelos exames de admissão, naturalmente os programas se impõem como paradigma de regência e normatização.

Diferentemente da bibliografia didática atual, a conformação dos manuais do período em análise com a proposição curricular era quase uma obrigação, a ponto dessa relação ser anunciada nos títulos ou em lugares de destaque na capa, folhas de rosto e nos discursos do entorno, tal como vemos no Fragmento 6.1/26:

Elementos de Geographia universal, geral do Brazil e especial de Pernambuco, para a infância escolar da provincia de Pernambuco, de conformidade com o programma da lei n. 1143, art. 33, § 7º, que rege a instrução na província (PINHEIRO, 1875).

A execução estrita de um programa às vezes era lembrada durante o aparecimento de uma obra, como diferencial em relação às demais:

Fragmento 6.3.4/1

Como se vê pela nomenclatura das lições, é o único compendio que existe actualmente para o ensino especial da geographia do nosso paiz, pois desenvolve toda a materia exigida pelo programma; sendo de notar que é illustrado com numerosas e magnificas gravuras, o que contribue muito para realçar-lhe o valor (*Diário Popular*, 20/04/1908; SCROSOPPI, 1911, p. IV).

Fragmento 6.3.4/2

Esripto com methodo e clareza, abrange todo o programma dessa materia do 3º. anno gymnasial (*Diário Popular*, 20/04/1908; SCROSOPPI, 1911, p. III).

Informações como essas, divulgadas na imprensa, certamente provinham de *releases* que os autores e editores faziam acompanhar os exemplares encaminhados para divulgação.

Nesse período, como aferido antes, foi predominante a edição de volumes únicos para todas as seriações, devendo atender, assim, programas de Cosmografia, Geografia Física, Geografia Política, geral e corográfica, além de modalidades diversas, como os estudos clássicos, os estudos científicos, o ensino técnico, o normal... De forma que o currículo executado pelo autor correspondia não necessariamente à exigência de um ou de outro programa, mas a um amálgama deles. A diferenciação mais marcante talvez tenha sido a separação de manuais para o ensino primário e secundário.

Dado isso, o posicionamento entre discurso e currículo proposto é sempre claro:

Perfeitamente a par dos programmas de ensino dos nossos estabelecimentos de educação procurei escrever sempre de accordo com elles, quanto aos assumptos e sua dosagem. Assim, este livro servirá ao ensino normal e profissionial e ao dos Gimnasios existentes nesta capital e nos Estados. Defeitos e lacunas tel-os-a necessariamente, como toda obra humana, mas conto me serão elevados pelos competentes, que bem sabem quanto custam trabalhos desta natureza. Enfim, fiz o que pude; façam melhor os que puderem. (O autor; BITTENCOURT, 1907, p. 01-02).

No fragmento acima, o dizer do sujeito explicita essa conformação, em que demonstra a orientação de sua escrita. E o faz porque assim poderá atender segmentos diferenciados da educação de base: o normal, os cursos técnicos e os ginásios. A impaciência e certo aborrecimento do sujeito no trato da questão – “fiz o que pude; façam melhor os que puderem” – indiciam as cobranças para que as obras tivessem adequação aos currículos propostos. Mas, precisando agradar gregos e troianos, nenhuma obra chegava a afeiçoar-se às necessidades específicas de cada segmento do ensino de Geografia.

Essa realidade passou por alguma mudança a partir dos anos 1930, quando as diretrizes da educação ensaia a seriação em um modelo que seria quase definitivo daí em diante:

Fragmento 6.3.4/3

Logo que o novo programma de ensino foi publicado, em julho de 1931, como consequencia logica da reforma levada a efeito pelo Governo Provisorio, o professor Dr. Mario da Veiga Cabral iniciou a publicação de uma série de volumes rigorosamente de accôrdo com esses novos programmas, na parte que diz respeito á Geographia, que é hoje estudada nos cinco anos do curso (A Noite, 18/04/1933; CABRAL, 1935, p. 298).

Fragmento 6.3.4/4

Agora, com a última reforma do ensino secundário, e de acordo com o actual programma, o sr. Mario da Veiga Cabral propoz-se um trabalho que vem executando sem desfallecimentos, mantendo em toda a obra o mesmo brilho de explanação dos pontos e da clareza de estylo a ser assimilado pelo estudante (A Pátria, 12/04/1933; CABRAL, 1935, p. 295).

Fragmento 6.3.4/5

Por ter o novo programma de ensino, publicado no *Diario Oficial* de 31 de Julho de 1931, dado nova orientação ao estudo da Geographia, que passou a ser feito nas cinco series do curso, pedi-me a livraria Jacintho, naquela mesma data, que organizasse uma série geographica de cinco volumes, de maneira a corresponder cada um programma da serie a que se destina (O autor, CABRAL, 1935, p. 1).

Como mencionado anteriormente, Cabral foi pioneiro em atentar para essa divisão, escrevendo e publicando obras para cada ano do ensino. Com isso, ganhava espaço para desenvolver mais apropriadamente os conteúdos, em uma proposta que não deixava de ser interessante na perspectiva editorial. No F6.3.4/5, o sujeito deixa claro ter partido de sua editora, a Livraria Jacintho, o pedido para operar por seriação.

6.3.5 Enfrentamentos das traduções, fontes e lacunas do discurso didático de Geografia

O discurso didático da Geografia concentrado na bibliografia em análise realiza-se plenamente, com raríssimas exceções, por uma heterogeneidade constitutiva, ou seja, por um dizer onde o Outro é apagado ou silenciado (AUTHIER-REVUZ, 2004). Isso significa que as fontes não são realmente reveladas, procedimento comum a uma heterogeneidade mostrada, na qual o sujeito cede a palavra ao Outro no âmbito da sua enunciação. O principal efeito de sentido desse

ato é o efeito de autoridade criado por esse tipo de enunciação – processo que denominei de *bloco discursivo liso*: uma superfície de dizer criada para não suscitar dúvidas sobre quem diz, e sobre o que esse sujeito diz, sendo que isto vem a ser a sustentação do discurso didático como um todo.

De forma muito indireta, referências às fontes são encontradas nos discursos do entorno; mesmo assim, sem especificações às obras e, muito raramente, com indicações de um ou outro autor. O mais comum é a referência a tipologias de fontes:

Penetrado pois da importancia do estudo da Geographia para o presente e mormente para o futuro, o autor applicou-se sériamente a fazer um compendio claro, methodico e ao mesmo tempo completo, que sirva a diffundir no Brazil o gosto por este tão util ramo dos conhecimentos humanos. Para que o trabalho sahisse o mais exacto possivel, foram consultadas as melhores obras que sobre a materia tem apparecido na Europa e na America, e pelo que diz respeito a estatistica serviram de guia os documentos officiaes e as mais autorizadas das obras especiaes. Espera pois o autor que este seu trabalho será bem acolhido pelos Srs. Professores e Directores de Collegios. (O autor, 1880?; LACERDA, 1898, p. 2-3).

Encontram-se aí algumas tipologias de fontes, com qualificações adjetivas: “melhores obras” da Europa e da América, a “estatística oficial”, “documentos officiaes”. Resguardado pela autoridade dos melhores, dos especiais e da oficialidade, o sujeito propõe seu discurso “claro, methodico e ao mesmo tempo completo”. Sem aclarar suas bases e referências, dá como suficiente saber-se que suas fontes são fidedignas e autorizadas, de boa procedência.

A questão da atualidade de um manual didático de Geografia, que se alinha de perto à disponibilidade das fontes, era crucial. O livro de Gauthier, traduzido e muito adotado no Brasil, é exemplo do extremo a que se executou esse assunto. Sendo uma obra comercial, no sentido de ter acolhida e tradição nas instituições escolares, continuou a ser editada após o desaparecimento do seu autor. A cada nova edição, havia novas mudanças – acréscimos, supressões – de forma a restar da edição original, resguardados os exageros, apenas o título, como orgulhosamente relatam os tradutores portugueses, os quais contribuíram para esse processo com suas emendas, sobretudo por dever a tradução/adaptação contemplar com destaque duas nacionalidades pouco evidenciadas no original – a portuguesa e a brasileira:

A obra que hoje damos a luz não é propriamente uma nova edição da *Geographia de Gaultier*, mas um livro inteiramente refundido e verdadeiramente novo, como o poderá julgar quem quizer comparal-o com a primeira edição, publicada, em 1838. Desde então, a obra original foi reimpressa em França muitas vezes, e cada uma d'ellas com notaveis mudanças, assim que, quando quizemos, no momento de emprehender a nossa actual publicação, comparar ambas as edições e tomar nota das emendas e additamentos que se haviam feito, achamo-nos com um livro em que do primeiro apenas restava o titulo. Não contentes, porem, de operar em nossa tradução igual transformação, ajudando-nos com os trabalhos dos melhores geographos, fomos em descoberta das omissões ou erros que houvessem podido escapar aos sábios autores do nosso modelo e n 'essa parte tivemos tambem que fazer não poucas emendas. As mudanças politicas que sobrevieram durante a impressão foram por nos cuidadosamente registradas. A população de todas as cidades importantes foi indicada em seu correspondente lugar; em fim, nada se omittio para que a presente obra esteja ao nivel dos conhecimentos geographicos actuaes. [...] Não foi menor o nosso esmero na parte que nos é exclusivamente propria, queremos dizer no que respeita a Portugal e ao Brazil. Assim que o leitor achará as divisões administrativa, judicial, ecclesiastica, etc., do reino de Portugal redigidas segundo os documentos mais recentes e authenticos. [...] A descripção do Brazil, que não occupava senão oito paginas da primeira edição, tem na presente perto de quarenta além de outros additamentos que fizemos em diferentes partes do volume, principalmente nas lições em que se explica o curso dos rios principaes do Brazil. [...] Julgamos que os outros paizes da America, tão summariamente tratados na edição franceza, mereciam maior attenção em uma obra destinada em grande parte para leitores americanos. Por tanto, toda esta parte, e especialmente a que diz respeito ás republicas da America meridional, vai descripta com uma extensão que se não achará certamente em nenhuma obra da mesma classe, nem mesmo em algumas de maior volume. [...] Esperamos pois, que o leitor acolhera, favoravelmente um livro em que se não poupou nem trabalho, nem despeza, para que seja digno da sua estima e possa preencher o fim a que nos propuzemos. (Os tradutores; GAULTIER, 1878, p. I-II).

A Geografia é um saber dinâmico, sujeito às leis da natureza e às forças da História, e os que lidavam com os conhecimentos geográficos sempre tiveram uma percepção desse fato, observável até no calor da impressão das obras, como evidencia a seguinte sequência discursiva: “As mudanças politicas que sobrevieram durante a impressão foram por nos cuidadosamente registradas”. O sujeito da enunciação abaixo, explicando as circunstâncias da reedição de sua obra, menciona que apenas em sua segunda edição pôde dar por terminadas, ou momentaneamente estabilizadas, as questões políticas (e sua regionalização) que grassaram a Europa após o término da I Guerra Mundial, anos 1920 adentro:

Pouco mais de um anno decorrido da 1ª., faz-se 2ª. edição desta obra, prova de que o assumpto não desagradou. Quasi todos os institutos de ensino commercial e mesmo muitos gymnasios do Brasil a adoptaram. Generosa, alviçareira foi a recepção pela imprensa e pela critica. D'esta,

acolhemos as opiniões sensatas, fazendo na presente edição algumas emendas. [...] Pudemos, enfim, terminadas as mais azedas querellas da Europa, determinar-lhe a moderna geographia, coisa impossível no momento de encerrar a 1ª. Edição. (O autor, 19-2-1924; XAVIER, 1929, p. 6).

Retornando ao fragmento anterior, nota-se que esse documento demonstra, ainda, as dificuldades que os tradutores de Gauthier enfrentavam, ao lidar com um discurso eminentemente nacional, ou nacionalista (no caso, francês), tendo, portanto, que atender a uma demanda não contemplada nos originais, procedendo da forma que foi comum aos tradutores de compêndios geográficos – com acréscimos e adaptações: “A descrição do Brazil, que não occupava senão oito paginas da primeira edição, tem na presente perto de quarenta além de outros additamentos que fizemos em differentes partes do volume”. Para essa realização, novamente os tradutores se posicionam frente às fontes por tipologia, não as indicando: “redigidas segundo os documentos mais recentes e authenticos”.

No fragmento abaixo, o sujeito, revelando duas das fontes do autor, Jean Brunhes e Paul Vidal De La Blache, contextualiza a obra em sua filiação à orientação moderna da Geografia, introduzida anos antes por Delgado de Carvalho.

Foi seguindo essa orientação (a moderna orientação de Jean Brunhes e Vidal Lablache [sic]), que o distincto professor Sr. Lindolpho Xavier escreveu este compendio de "Geographia Commercial", em que, com a sua reconhecida competencia, estuda, no conjuncto dos factores cosmicos, o Homem, principal factor das riquezas. O trabalho é quasi novo, além de tudo utilissimo, pois que abrange uma longa serie de conhecimentos praticos e oportunos, que visam, como bem diz o auctor, "encaminhar os negocios publicos e particularcs na direcção universal". A situação geral do mundo neste momento, as condições do Brasil como paiz de agricultura, os grandes problemas da industria e do trabalho ainda dependentes de solução, em consequencia da crise universal - tudo isso concorre para tomar tresdobradamente util e interessante o admiravel trabalho do Sr. Lindolpho Xavier". (Osorio Duque Estrada, Registro Literario, Jornal do Brasil, 30-9-1922; XAVIER, 1929, p. 654).

Nesse novo contexto, era possível ao sujeito trabalhar tópicos antes pouco relevantes, como os problemas sociais e econômicos, matriz que, a partir dos anos 1920, separará o “joio do trigo”, isto é, fará decair as geografias das nomenclaturas descritivas, e ascender as que apresentassem um discurso inovado.

O sujeito abaixo reconhece que, para empreender seu discurso, compulsou “inúmeras obras alheias”, às quais opta não citar, apenas destacando os trabalhos de um comissão do Estado de São Paulo:

Na confecção deste trabalho, foi mister, como se compreende, compulsar inúmeras publicações alheias, afim de que as afirmações pudessem ser convenientemente controladas. Não vou referir-me a tudo quanto consultei, mas não quero deixar de fazer uma citação especial dos excelentes trabalhos da antiga Comissão Geografica e Geologica do Estado, hoje reconstituída como Departamento Geografico e Geologico, os quais me foram de grande ajuda na elaboração do volume e aos quais todos devem conhecer, se quiserem ter uma idea exata do Estado de São Paulo (o autor; MENNUCII, 1936, p. 6).

Este outro sujeito indica à sua retarguada o trabalho de outros dois autores didáticos, além de mais alguns geógrafos, alguns também autores, brasileiros e estrangeiros:

Além das sabias lições dos notáveis mestres Sra. D. Evangelina Fontella e Sr. Olavo Freire, serviram-me de guia na elaboração deste livrinho os tratados e atlas de conhecidos geógrafos, como o barão Homem de Mello, Carlos de Novaes, F. Bittencourt, Veiga Cabral e outros, além de alguns trabalhos de Liais, Gorceix, Cruls, etc. (o autor; ESTRADA, 1928, p. 7).

Os sujeitos editores e autores utilizam os discursos do entorno (no qual igualmente se pronuncia a respeito a imprensa) também para demonstrar certa insegurança sobre a correção de muitos aspectos das obras – são as falhas de fontes, comumente se pronunciando a respeito:

Um dos estudos mais difficeis entre nós, se o quizermos fazer conscienciosamente, é – cousa inacreditável! – o da nossa geographia. Díficil e ingrato. O estudioso dessa especialidade tem de esbarrar com a falta quase absoluta de dados officiaes e estatísticos; não tivemos ainda um recenseamento que merecesse eterna fé e sobre o qual nos pudéssemos basear com segurança. No que diz respeito ás vinte grandes circunscrições em que se divide o território, só o Rio Grande do Sul tem os seus limites fixados sem contestação. Os rios, mesmo os mais importantes não estão bem estudados, são ainda mal conhecidos, e das nossas serras e montanhas, em geral, não se pode dizer que imperfeitamente conhecida. [...] E tudo o mais é assim. [...] Ora, se o estudo da nossa descurada geographia apresenta taes e tantas difficuldades, quão mais difficil não ha de ser escrever uma Chorographia do Brasil? O professor que se abalançar a uma tal empreza, a menos que se não contente em copiar atrazados, falhos e errados compêndios em voga, não pouco trabalho terá para fazer obra acceitavel, obra de consciência, producto de esforços e estudos geographicos, bebidas as informações em fontes puras – que ainda as ha, (posto que poucas) em muitos pontos essenciaes. [...] E por isso não

hesitaremos em afirmar que os livros que temos para os estudos da nossa geographia seriam bem melhores, se os auctores e editores, em cada nova edição, procurassem pol-os em dia, ao menos em alguns pontos: bastava compulsarem, para tanto, os relatórios dos ministerios e se informarem na hoje excellente repartição de estatística que já possuímos. Os dados sobre o commercio (importação e exportação), industria, viação férrea, telegraphos, portos, geographia economica etc. etc. teriam a exactidão desejavel, e o nosso caro Brasil, assim melhor estudados, teria tudo a lucrar. Aqui, bem ao inverso do que em toda a parte se observa, o que menos se estuda em geographia é o próprio paiz... (Neckwer, *Vozes de Petrópolis*, julho de 1909; SCROSOPPI, 1911, p. IX-X).

Este sujeito, pronunciando da imprensa, enuncia uma realidade paupável que permanentemente afligiu e perturbou os autores didáticos desta disciplina: as incoerências e incompletudes da estatística oficial, a insolidez da regionalização dos territórios nacionais, além de outras incertezas. Evidencia a bibliografia geográfica, didática ou não, como atrasada, falha e errônea, a se orientar, portanto, em poucas fontes confiáveis. Acusa, ainda, a linhagem ativa das edições de recolocarem-se no mercado sem atualizações devidas, embasadas, por exemplo, nos relatórios ministeriais – embora inicie sua fala alertando para a ineficácia destas fontes. No todo, cabia ao sujeito autor lamentar essa insegurança, nunca demonstrada nas superfícies discursivas:

Andamos, pois, ás cegas no que diz respeito á população, movimento commercial, industrial e econômico, tendo necessidade de catar aqui e ali, em fontes diversas e deficientes, informações que nos guiem em meio do cipoal de incertezas em que nos debatemos em busca da verdade (O Autor; BITTENCOURT, 1916, p. 3).

Pois se nos discursos do entorno ainda há indicativos desses problemas, o mesmo não acontece no corpo discursivo das obras, sempre afirmativas, plenas de certezas.

Esse discurso é reforçado por muitos outros sujeitos:

A lamentavel deficiência e o incorrigível atraso da nossa estatistica oficial, que nem sequer conseguiu até hoje determinar ao certo qual a população da cidade do Rio de Janeiro, não me permittiram assentar dados seguros e incontestaveis acerca das populações e superfícies de alguns estados do Brasil. Nesse ponto nada temos de positivo, variando as opiniões conforme os autores (o autor; ESTRADA, 1928, p. 8).

Como não teria custado ao autor juntar estatística neste paiz em que a estatística é descurada! (*Correio Paulistano*, 14/05/1908; SCROSOPPI, 1911, p. IV).

Ocorria de às vezes se agradecer a contribuição de anônimos ou leitores de diversas procedências, para correção de fatos ou estatísticas geográficas, ou mesmo solicitá-la, visando o labor das novas edições:

Os editores agradecem a todos os senhores que tiveram a amabilidade de mandarem correções para a presente edição e principalmente ao Snr. Professor Florindo Netto, do Gymnasio de Bello Horizonte, e ao Snr. Hildebrando Gomes. Os editores pedem novamente asi seus amigos de indicarem as correções que acharem convenientes para as futuras edições (Os Editores; BITTENCOURT, 1916, p. 1).

Ou a imprensa alertava os autores dessa necessidade:

Seja-nos licito pedir ao illustre auctor que não se esqueça de ir sempre ponde de accordo, nas novas edições, o seu apreciável trabalho, com os novos progressos materiaes e desenvolvimento economico e industrial. (Neckwer, *Vozes de Petrópolis*, julho de 1909; SCROSOPPI, 1911, p. X).

Em geral, os sujeitos, nos discursos do entorno, defendem a produção nacional de Geografia em face da presença e do relativo sucesso das obras traduzidas:

Os compendios estrangeiros adoptados em nossas escolas, peccam por demasiada extensão, sendo deficientes e errados na parte referente ao Brazil, justamente a que mais nos importa conhecer (o autor; BITTENCOURT, 1907, p. 1).

A questão do volume, ou extensão dos conteúdos, é algo que preocupa alguns membros do corpo de sujeitos organizados pela educação geográfica. É sensível como há uma redução retórica do discurso geográfico com o passar dos anos: materialmente se percebe uma tendência em diminuir as páginas de um volume, de reduzir o dizer à enunciação de fatos. Tomando-se Paracatu, cidade histórica mineira, como exemplo dessa redução, compare-se como está nos discursos de Torreão (1824) e de Bittencourt (1916):

COMMARCA DE PARACATÚ – Esta Commarca, que foi desmembrada da de Sabará, confina com ella mesma ao N. e L.'E.; ao S. com o Rio das Mortes; e a O. com a Provincia de Goyaz.

Paracatú: Villa situada em terreno levantado, sobre hum arroio denominado Corgo Rico, que se perde no Paracatú, que da o nome á Villa: he populosa, alegre, e de grande commercio; he cabeça de Commarca, e residência do Corregedor; e têm Professores Regios de Primeiras Letras, e Latim; além da

Igreja Matriz, dedicada a Santo Antonio da Manga, têm mais quatro Ermidas: as ruas são direitas, e calçadas; e as casas vistosas: notão-se trez fontes de boa agoa. Os habitantes são meneiros e lavradores (TORREÃO, 1824, p. 493-494).

Paracatú, perto das divisas de Goyaz, com numerosas e importantes fazendas de criação de gado (BITTENCOURT, 1916, p. 366).

Por um lado, em um espaço tão grande de tempo, há mudanças normais na descrição das atividades de um espaço; Bittencourt não cita a atividade mineira que prosseguia na região da cidade, mas não é este o caso. Esta comparação evidencia angústias da Geografia descritiva, tal como os recortes necessários para equilibrar os vértices entre “dizer tudo”, incluir todos os fatos e fenômenos constituintes do espaço em abordagem (Minas Gerais), ou aprofundar o conhecimento sobre uma seleção destes mesmos fatos e fenômenos. A escolha de muitas obras, como a do próprio Bittencourt, prescindia dos detalhes como enriquecimento da informação para uma abrangência maior de fatos descritivos. Essa é uma preocupação que a curtos passos entra na pauta dos discursos do entorno. É assim que o próprio Bittencourt, em obra de 1907, se justifica:

A necessidade de um *Compendio de Geographia Geral*, nem muito extenso, nem demasiado resumido, impunha-se aos estudiosos dessa matéria em nosso paiz (o autor; BITTENCOURT, 1907, p. 1).

É nesse sentido que reside uma das críticas aos manuais traduzidos, como assevera esta seqüência do fragmento de Bittencourt (1907) mencionado anteriormente: “Os compendios estrangeiros adoptados em nossas escolas, peccam por demasiada extensão”: os enfoques de obras como a de F.I.C. ou mesmo de Gauthier não foram produzidas com a preocupação de apurar os fatos de forma a projetar o interesse, por exemplo, no espaço da nacionalidade, daí a segunda crítica desse sujeito, indicando mais, o fato de serem: “deficientes e errados na parte referente ao Brazil, justamente a que mais nos importa conhecer”. A extensão da obra, por outro lado, às vezes pendia para a admiração:

O que me admira é como ele pode condensar tantos pormenores preciosos, curiosos e novos em um único volume! (P. V. Sarav, antigo capitão de marinha; F.I.C., 1902, p. V).

Todavia, produzidos ou traduzidos, orientado seguramente por fontes novas ou simplesmente dilapidados em velhas tradições, os livros didáticos de Geografia, durante boa parte do período dessa bibliografia, é o que se tem, no Brasil, de mais sistemático e atualizado em termos de informação geográfica, dada ao uso em sala de aula ou a propósitos gerais da cultura.

6.3.6 Discursos emergentes como oposição à tradição da bibliografia didática de Geografia

Desabafo, ataque e denúncia são construções de sentidos que permeiam os discursos do entorno em posição/oposição à tradição da bibliografia didática, com os mais diversos efeitos: para que os sujeitos autoafirmem-se como autores (colocando seus discursos como melhores), para deslumbrar um lugar para seu discurso didático na bibliografia, ou para realmente transparecer desejos de mudança. Os discursos chegam a ser planfetérios algumas vezes. De qualquer forma, na dispersão desses discursos do entorno encontra-se essa unidade: destruir pilastras e monumentos da tradição para então impor-se como enunciação válida.

Esses discursos se põem na cena enunciativa sempre a um propósito ou causa do sujeito autor. Veja-se:

Esta convicção, porem, das vantagens da sciencia geographica difficilmente a derivará alguém de qualquer compendio que, pretendendo descrever a superficie do globo, esquarteje e retalhe a crosta terrestre, para poder limitar-se a um catalogo ou amontoamento de nomes geográficos, qual e qual mais arrevezado, em determinados grupos artificiaes (o autor; ALI, 1905, p. III).

Said Ali, propondo um novo critério para a análise do espaço geográfico na instância das relações de ensino e aprendizagem, opõe-se aos “catálogos” que a seu ver encerram a tradição bibliográfica que o antecede: os lexemas que utiliza – “amontoamento”, “arrevezado”, “artificiaes” – por si mesmo cooptam para abalar qualquer imagem benemerita que por acaso o leitor tenha em relação às estantes de antes.

A desatualização das obras corográficas em geral faz jus ao ensejo desse sujeito:

Estamos convencidos de que as **Lições de Chorographia do Brasil** acharão franca entrada nos gymnasios e outros estabelecimentos de instrução, porque, além de constituírem um livro indispensável para os alumnos, tornam-se um poderoso e eficaz auxiliar aos srs. Professores que, muitas vezes, não têm tempo para compulsar obras volumosas, relatórios, estatísticas, etc., para formularem os pontos que o ensino hodierno da Chorographia do Brasil exige (*Diário Popular*, 20/04/1908; SCROSOPPI, 1911, p. III).

Vem em momento oportuno um livro atualizado sobre a Geografia do Brasil pois se supõe um árduo trabalho ao professor sem tempo, mas preocupado em dispor uma aula atualizada aos seus discentes.

Posicionando-se frente à tradição, veja-se a enunciação desse sujeito:

Mas dissemos que o que existe publicado sobre a nossa corographia, já quase não corresponde ao estado actual do paiz, que tem caminhado muito nestes ultimos anos. Com efeito, a “**Corographia Brasilica**” de Ayres do Casal appareceu na primeira phase do século passado; hoje serve apenas de fonte de informações para as cousas d’aquelle tempo. Na segunda phase do mesmo século, em 1878, o Dr. Joaquim Manoel de Macedo publicou as “**Noções de Corographia do Brasil**”, em dois pequenos volumes, que actualmente carecem de importância. Também os valiosos trabalhos do incansável Dr. Moreira Pinto, apesar de mais recentes, deixam muito a desejar. Parece-nos, pois, ter todo cabimento um livro em que o Brasil actual seja descripto com inteira verdade, procurando-se tornar bem patente aos olhos do mundo culto todo o immenso progresso que lhe trouxe o regimen republicano (O Autor; BITTENCOURT, 1916, p. 2).

O sujeito reconhece que, nas primeiras décadas do século XX, o conhecimento geográfico sobre o Brasil havia apresentado avanços. Como bem assinala Issler (1973), publicações acuradas como as de Wappoeus (1884) e Sellin (1889), dentre outros, estabeleciam uma Geografia com critérios científicos para compreensão do Brasil¹⁰⁰. Talvez por isso o sujeito em questão não vê razão para que as antigas pilastras de sustentação da bibliografia didática da Geografia – Ayres de Casal, Joaquim Manoel de Macedo, Moreira Pinto – continuem a ser relevantes para a abordagem didática da Geografia nacional. Por isso, expõe a superação dessas referências, ainda influentes, de certa forma, para, nessas ruínas, colocar-se como

¹⁰⁰ Para Carvalho (1970, p. 32), estavam “[...] os trabalhos geográficos escolares totalmente alheios aos trabalhos de Geologia e Geomorfologia, executados, no país, por cientistas como Eschwege, Gorceix, Paula Oliveira, Gonzaga de Campos, Hartt, Derby, Branner, Lund, Rondon, Arrojado Lisboa, Euclides da Cunha, Teodoro Sampaio e outros”...

discurso de “inteira verdade” – ademais refletindo a grandeza da República em contraponto às estruturas falidas do Império.

Da mesma maneira, o sujeito seguinte se coloca no cenário enunciativo como um sopro novo sobre a “enfezada, anachronica e detestável literatura didactica”:

Varias e ponderosas razões concorreram para a publicação deste modesto livrinho, augmentando assim a serie de trabalhos com que, sobretudo nos domínios do ensino primário, tenho procurado concorrer para a reforma da nossa enfezada, anachronica e detestável literatura didactica. A mais poderosa foi a necessidade [...]. Isto mesmo ficou exuberantemente patenteado nos ultimos concursos de admissão á Escola Normal, em que as candidatas, á mingua de trabalhos elementares e convenientemente dosados, houveram de recorrer a massudos tratados de ensino secundario e superior, quasi sempre obscuros, confusos e demasiado extensos e fastidioso empenho de registrar nequices e frioleiras. Nem lhes valeu, nesse caso [...] a rachitica e aleijadinha Geographia do Dr. J. M. de Lacerda, professor cuja bolorenta literatura didactica, adoptada ainda por quase todo este Brasil, basta para atestar o gráo do nosso atraso e da nossa indigência em matéria de instrucção.(o autor; ESTRADA, 1928, p. 7).

O sujeito justifica sua contribuição ao revelar a situação bibliográfica do ensino primário, deficitária e sem apropriação ao nível desses estudos. Os livros para o ensino primário de Geografia estão presentes desde as primeiras décadas da bibliografia, mas sem dúvida foram os últimos a encontrar uma linguagem e expressão que os aproximassem da faixa etária dos alunos. Praticamente se orientavam pela definição dos currículos, expressando uma versão apenas mais simplificada dos manuais destinados ao ensino secundário. De longe, o manual desse nível mais aceito, por décadas a fio, foi a *Pequena Geographia da Infância*, de Lacerda. Aí procura encaixar sua obra o sujeito acima. Sua avaliação da bibliografia em geral utiliza lexemas bem pouco encorajadores: “obscuros”, “confusos”, “demasiado extensos”, “fastiosos”, “nequices” e “frioleiras” em uma construção de sentidos disposta a criar um efeito negativo da bibliografia que o precede. Do mesmo modo, qualifica a mencionada obra de Lacerda como “rachitica” e “aleijadinha”, englobando toda a contribuição de Lacerda em uma única sentença: “bolorenta literatura didactica”. Essas críticas, como o próprio sujeito reconhece, se dirigem a uma obra ainda em uso, embora já decadente, às vésperas dos anos 1930, mesmo após quase 50 anos da morte do seu autor. Em toda essa extensão de tempo, sem dúvida mudara a Geografia (apesar do esforço dos editores de Lacerda em manter atualizada suas obras, sua proposta estava em decadência), as orientações do

ensino igualmente não eram mais as mesmas. E sobre a educação geral o sujeito não deixa de apresentar um veredito: atrasada e indigente... embora em nada contribua, com a obra que apresenta, para alterar o aspecto do ensino da Geografia, pois seu compêndio vincula-se à mesma Geografia descritiva do combalido Lacerda, a despeito de propostas mais amplas e dinâmicas que vinham sendo apresentadas por Veiga Cabral, Gabaglia, Xavier e outros. Das limitações e fragilidades possíveis de identificar em sua obra, ao ver do próprio sujeito, defende-se apresentando-as como característica geral do gênero, extensivas a toda a bibliografia:

Certo haverá nelle muitas imperfecções e lacunas; mas para absolver o autor de um ou outro deslize, basta lembrar que erros maiores, e até palmares, avultam em todos os trabalhos de maior tomo, que existem sobre o assumpto (o autor; ESTRADA, 1928, p. 8).

Os discursos do entorno configuram-se como espaço para os autores, seus convidados ou avaliadores destacarem contribuições inéditas ou pouco exploradas na bibliografia, até então:

A nossa literatura didactica, tão pobre em obras geographicas, o era, principalmente, em assumptos de geographia economica. Esta falha tão sensivel, especialmente para os que estudam a disciplina nos estabelecimentos em que se precisam especializar, fica de ora por diante sanada, com o apparecimento do bem organizado, methodico e criterioso compendio que o conhecido e illustre escritor Sr. Lindolpho Xavier acaba de lançar a publicidade, no que se compendiam as melhores noções da materia, dadas em linguagem clara e expressiva, de accordo com a mentalidade ainda em formação dos moços que mais directamente precisarão consultar o utilissimo volume. (*Gazeta de Noticias*, de 4-10—1922; XAVIER, 1929, p. 655).

A Geografia econômica, de fato, apenas recentemente passara a frequentar as páginas dos manuais dessa disciplina.

A imprensa também enfraquece a tradição para dar visibilidade ao lançamento que defende:

Indiscutivelmente, o Sr. Lindolpho Xavier vem de prestar um excellente serviço as letras geographicas. A sua "Geographia Commercial" vem tirar-nos da situação embaraçosa em que nos achavamos, diante das frouxas obras que possuíamos. É um trabalho original, fundado em seguros dados estatísticos, cheio de comentarios interessantes, abrangendo perfeitamente a totalidade do assumpto, e, finalmente, trazendo um longo e minucioso repertorio de informações sobre o Brasil. (Dr. Azevedo Amaral, *O Dia*; XAVIER, 1929, p. 654).

Para asseverar uma obra “original, que apresenta “seguros dados estatísticos”, qualifica as obras precedentes como “frouxas”, propícias a uma situação embaraçosa. Esse ato discursivo é típico da reação do novo contra o velho: destruir ou desqualificar para construir, atacar para propor, desmerecer para fazer outros merecimentos. Porém, tipicamente aos movimentos ou atos revolucionários, esquecem o contexto histórico, esquecem que a emergência de qualquer cultura, conhecimento ou prática responde a necessidades e aceitações próprias aos momentos históricos que os caracterizam:

Antigamente, um livro escolar era um supplicio para as intelligencias dos estudantes. Hoje, não, as obras destinadas á instrucção possuem todos os requisitos desejados para o mister a que se destinam. Claros, concisos, e escriptos em linguagem elegante (Diário de Notícias, 14/04/1933; CABRAL, 1935, p. 296).

Mais alguns anos e o discurso em aceitação assume o posto do discurso renegado, uma vez que não se perpetua como prática, precisando ser reorientado, realimentado, redirecionado às perspectivas e necessidades do presente.

6.3.7 Enunciados ao professor: instruções e recomendações dos autores aos docentes de Geografia

Situação geral, merecedora de reclame dos autores e dos sujeitos à frente da reflexão sobre o ensino de Geografia no período analisado, há a falta de profissionalismo predominante entre os professores dessa disciplina, o que impactuava diretamente, na visão desses sujeitos, sobre a forma e os métodos do ensino geográfico:

O ensino de geografia está precisando de urgente mudança de métodos e processos. Já tive a oportunidade de dizer que, no Brasil, essa disciplina foi invariavelmente entregue áqueles cavalheiros que, á falta de outra atividade para preencher os seus desejos de ganhar dinheiro em tarefa relativamente cômoda e facil, se dispunham a ingressar para o magisterio sem credenciais de capacidade. Quando um cavalheiro qualquer não tinha jeito para cousa nenhuma, mas ao qual era mister, por esta ou por aquela circunstancia, dar um emprego, empurravam-no para o professor de geografia. E como ele não entendia do riscado e lecionava a matéria para justificar o estipendio no

fim do mês, a única coisa que se conseguiu foi entender os alunos e fazer-lhes aborrecer a disciplina, ensinada sem seguro conhecimento, sem solidez de cultura, sem metodologia racional, sem amor e sem entusiasmo. O declínio e o horror do ensino da geografia é fruto exclusivo dos maus professores a que se cometeu a tarefa inglória de desmoralizar a matéria no conceito dos alunos (o autor; MENNUCCII, 1936, p. 7).

Para o sujeito, a educação estava entregue a pessoas, em geral, sem credenciais para a docência e, dentre esses, para os menos capacitados ainda se destinavam as aulas de Geografia, trabalhando pela recompensa única do salário, resultando disso uma prática docente entediante, sem fundamentos e sem metodologia. O sujeito deixa transparecer em sua colocação que a Geografia poderia ter tido um tempo mais frutífero, para, então, estar em declínio e desmoralizada, nos anos 1930, quando há o primeiro esboço de uma ampliação da oferta do ensino à população geral. Prova da ineficiência metodológica do ensino geográfico, para o autor, residia em os discentes, e mesmos os professores, não saberem ler um mapa:

Na geografia, o intuito imediato do ensino é obter que o aprendiz saiba ler um mapa, coisa que muita gente grande, sem excetuar o grosso dos professores, não sabe. E não sabe porque ninguém se preocupou em demonstrar-lhes que o mapa faz o mesmo papel do livro de leitura ou da partitura musical e que é um símbolo abreviado de uma realidade concreta. Há, entretanto, um jogo didático para levar o aluno da noção da realidade viva e vivida à sua transposição para uma carta geográfica, a fim de fazer-lhe compreender que a carta é a realidade objetiva em resumo. Esse jogo nunca foi seriamente estudado, pelo menos em nossos tratados de metodologia do ensino de geografia e nunca foi estudado, porque toda a gente pensa, desarrazadamente, que a geografia é material fácil, muito fácil e muito simples, mas muitíssimo cacete e que depende exclusivamente de ter ou não ter memória (o autor; MENNUCCII, 1936, p. 8).

Ler o mapa é posto pelo sujeito como síntese do aprendizado geográfico, o que por toda a extensão do período parece ter sido o objetivo geral do ensino geográfico. E a isso o sujeito atribui a falta de formação do professor e, por extensão do ensino, de uma alfabetização geográfica. Toda essa situação, para o autor, reside em uma questão maior: a de ser a Geografia percebida como um conjunto de conhecimentos fáceis, dependente apenas da capacidade de memorização do aprendiz.

A questão dos mapas foi central na produção dos manuais didáticos e nas práticas de ensino, acompanhando toda a trajetória, como no já referido fragmento de Torreão:

Conheço que, para melhor intelligencia, eu devia gravar Mappas Geographicos, para esclarecer as divisoens dos Paizes, que descrevo; mas as minhas circuntancias actuaes não me offerecem as necessárias proporçõens para huma empresa tão delicada: portanto, como seja o meu objecto dar aos meus Patrícios huma tintura geral de Geographia, resolvi-me a publicar mesmo com essa falta, na persuasão de que as Cartas Universaes, e Geraes pôdem muito bem applicar-se-lhe, com pequenas faltas, que serão supridas por qualquer hábil explicador. (TORREÃO, 1824, 12).

Esta enunciação remete-se às raízes de muitas práticas posteriores da Geografia escolar, sobretudo à questão metodológica. Para os mapas geográficos o sujeito-autor atribui a função de “*esclarecer as divisoens dos Paizes*”, os quais são abordados a partir de outra posição afirmada pelo sujeito: a descrição. Remete-se, portanto, à forma como a ação escolar se posicionou face ao gigantismo do mundo a ser entendido e compreendido, em face da Geografia Moderna, enciclopédica e vasta. Torreão foi professor de cursos livres de Geografia, e em sua fala estão perspectivas da metodologia de ensino que pouco se modificará nas décadas seguintes: o manual descreve (com ausente ou raríssimas ilustrações e mapas) e ao professor cabe a explicação. O sucesso, ou eficácia desse ensino é atribuído unicamente ao professor: este deverá suprir as deficiências e dificuldades dos materiais instrucionais desde que seja um “*hábil explicador*”.

De qualquer forma, com frequência os discursos do entorno serviam para instruir metodologicamente os professores:

E para concluir, cumpre dar algumas indicações aos Srs. professores não habituados a ensinar pelo processo descriptivo. [...] Evite-se, antes de tudo, que os alumnos procurem simplesmente decorar; é essencial que apprehendam bem a exposição do livro e saibam mostrar no mappa as formas, os accidentes de terreno, os lugares etc. A disposição por capitulos extensos nao obriga de forma alguma a uma lição unica; pode o professor repartil-os a vontade por dois ou tres dias de lição, ou mais, conforme lh'o aconselhar a pratica e o seu bom criterio. Exemplifiquemos. Em vez de dar como uma lição a França toda, marque-se para o prirneiro dia, v. g., “limites e desenvolvimento de costas”; para o segundo, “relevo, clima e producções”; para o terceiro “habitantes” e divisão em regiões com as cidades principaes. Finalmente, uma recapitulação apurará se os alumnos possuem noções exactas sobre a França. (O autor; ALI, 1905, p. IV).

As instruções tanto se referiam ao uso do livro quanto a como ensinar. Dado aos livros nem sempre serem escritos estritamente para o uso escolar (conforme analisado anteriormente), cabia a alguns sujeitos-autores fazer orientações

pertinentes aos conteúdos das obras:

Perdoem os alumnos de commercio brasileiros os detalhes desta obra. Não os assustem os quadros, as synopses, que ahi se protraém. Esses são para leitura de eruditos, de estudiosos. Basta que os alumnos brasileiros leiam o essencial e communicem aos seus mestres a summula das suas pesquisas através do livro. Estes terão a indulgencia necessaria para lhes dar quitação de aprovados na materia. (O autor, 19-2-1929; XAVIER, 1929, p. 7).

Ou como neste caso:

Os autores chamam a atenção dos estudantes e professores de Geographia para o facto de que este livro cobre o programma da Terceira Série do Ensino Secundário (Curso Fundamental), bem assim a parte de Biogeographia e de Geographia Comparada das Americas da Quinta Série, enquanto que no Ensino Superior (Curso Complementar), atende aos programas de exame vestibular para a Universidade do Districto Federal e para as Escolas de Direito da Universidade do Brasil. [...] Para o leitor em geral, que ama a Geographia como estudo de alcance pratico, indispensável a qualquer base cultural, os autores pedem a fineza de atentar na amplitude, na autenticidade e no modernismo da documentação empregada, no destaque particular dado aos exemplos brasileiros, assim como no critério de exposição, calcado no que a doutrina geographica vem traçando de mais incisivo, logico e seguro (os autores; VERÍSSIMO; VARZEA; ACQUARONE, 1937?).

Tampouco os autores tinham formação, na maioria dos casos, fato, aliás, já mencionado por esta pesquisa. Veja-se:

Nestas poucas palavras que precedem minha Geographia Elementar, peço licença para dar o **meu modo de ver acerca do estudo das nossas crianças**. [...] Não tenho autoridade alguma para me externar neste assumpto, e é inteiramente desinteressada a minha opinião visto como não sou professora, nem minhas filhas seguem essa carreira. Quero, apenas, que meus caros patricios **vejam, nesta minha nova tentativa, o grande interesse que tomo pelo estudo das crianças brasileiras**, e, nesse sentido, procuro fazer aproveitar a alguém, se é que isto merece alguma atenção, **a pratica que adquiri leccionando os meus filhinhos**. [...] A opinião corrente dos nossos dias é que ha toda a vantagem em **abolir o livro, dando-se a aula por explicação**. Longe de mim a ideia de condemnar tão esclarecido sistema, que poupa a intelligencia da criança e não lhe cança a memoria, mas, por outro lado, esse methodo de ensino é exustivo para as nossas professoras, e, se nos interessamos por nossas filhas quando pequeninas, devemos continuar a zelar por ellas quando deixam os bancos da escola para assumir a cathedra de professora. [...] Para a classe superior, em que o alumno já sabe tomar suas notas e já tem capacidade para consultar os compendios mais adiantados, só há vantagem nesse methodo; nos primeiros annos, porém, e bastante pequena a percentagem de meninos que já podem fazer seus pontos e, ou a professora tem que tomar sobre si o trabalho de compilação e distribue em aula as notas passadas nos copiadores, ou os alumnos são obrigados a tomar seus apontamentos e, então, é um martyrio para a professora ter de

corrigil-os, gastando seu tempo de repouso nesse trabalho fastidioso. [...] A mim se me afigura ainda uma desvantagem: não sendo provavel que a criança de tão pouca idade possa reter com precisão o que ouviu em classe, muitas vezes registrará erros, que, embora corrigidos, já lhe terão deixado uma falsa impressão no espirito. E, se este inconveniente é evitado, dando-se a licção em dictado ou copia do quadro negro, quer me parecer ainda assim que esse methodo mais se applica ás aulas de linguas, sendo o tempo melhor aproveitado em explicações nas aulas de sciencias. [...] Em muitas escolas, porem, são ainda empregados os compendios, mas aqui surge uma nova objecção: são compendios que, em geral, são postos entre as mãos dessas crianças, na minha opinião, não estão bastante ao alcance: revelam elles muita erudição, mas isso prejudica a criança, que não sabe discriminar a parte importante, que deve ser retida, da parte secundaria, que póde ser deixada á margem, e, quando a professora toma um interesse directo no estudo de cada um de seus alumnos em particular, encontramos em seus compendios, trechos gryphados assignalando o mais importante e periodos inteiros, numeros e datas, entre parenthesis. [...] Parece-me, pois, de alguma utilidade o compendio que contenha só o essencial, sem sobrecarregar a imaginaçãozinha apenas desabrochada da criança, poupando assim muito trabalho as nossas mestras e ensinando os nossos meninos sem os fatigar, a estudar no seu livrinho, muito facil, muito bem impresso, para não cançar a vista, muito sympathico, para se tornar agradável ao jovem estudante. [...] Estes pequenos compêndios não evitam a explicação em aula, serão apenas auxiliares e darão as professoras, findo o trabalho da escola, o repouso despreoccupado, com a certeza de terem o seu programma bem organizado, contendo toda a materia exigida. [...] Sabemos, por exemplo, que as crianças não podem ainda, pela reflexão, reter na Geographia, as latitudes e longitudes, nem tão pouco as dimensões da Terra e sua população. Aprenderão ellas esses numeros mechanicamente, para esquecer logo depoi; nessas condições, para que se ha de cançar-lhes a memoria, quando mais tarde poderão ter disso uma comprehensão clara e facil? Será então opportuno aprofundar esses pontos. [...] Neste meu resumo, suprimi quasi todos os numeros; em classe, isso poderá ser explicado de passagem. Os Srs. Professores que me derem a honra de criticar este trabalho me dirão se fiz bem. [...] Não é este pequeno compendio que tera todas estas vantagens, mas é um ensaio. [...] Ahi fica a ideia, e seria uma grande felicidade para mim se o meu Compendio de Historia do Brasil e esta Geographia Elementar fossem os irmãos mais velhos de outros pequeninos compendios das materias exigidas nas aulas primarias, sempre em estylo muito simples, colocando a sciencia á altura da intelligencia dos nossos pequenos patricios. (A autora, 1919; MARTINS, 1926, p. 1).

Nesse enunciado, quase um depoimento, o sujeito (aliás, uma das poucas autoras de obras didáticas de Geografia), reconhecendo nem ao menos ser professora, traz a público sua obra com base na experiência adquirida na educação dos próprios filhos, motivada, ademais, apenas pelo seu interesse pela educação. Mas sua fala apresenta fatos interessantes, como a polêmica que grassou a educação em princípios do século XX sobre a adoção ou não do livro didático pelos discentes: abolir o livro para dar aulas por explicação. O argumento contrário do sujeito é sobre a exaustão que esse método pode acarretar às “professoras”. Por um tempo, parece

que essa foi uma prática adotada no estado de São Paulo, como evidencia este outro sujeito:

A condenação é pueril e contraproducente. Eliminados os livros de texto, os professores passaram a “dizer pontos” ou a dar apostilas, o que é o mesmo, e fazem-no clandestinamente, embora sigam o método da elaboração sistemática das cartas pelos alunos, o que fixa os conhecimentos. Revelaram assim que o livro de texto é indispensável, principalmente para crianças de curso primário. E que suprimindo-o, para evitar a memorização como um processo ou expediente didático, caímos, num embuste muitas vezes pior: a memorização pela tradição oral, por intermédio das lições do mestre, transformado em oráculo. [...] O que se deve proibir é que o livro faça tudo e substitua o trabalho de elaboração das lições. Isso se consegue com a prática quotidiana da fatura de mapas pelos alunos, em classe e em casa. Mas, uma vez adotado o processo, que se generalizou nas escolas paulistas, o livro só pode, em verdade, auxiliar o trabalho de ambos, mestre e discípulo (o autor; MENNUCCI, 1936, p. 11-12).

Ambos os sujeitos sinalizam para a inutilidade dessa medida, pois o acesso ao conhecimento apenas mudava de meio, ficando mais trabalhoso: da leitura, para a cópia.

6.3.8 Posições constitutivas da bibliografia didática de Geografia quanto ao nacionalismo

O critério localidade é justamente o gatilho que colocará em curso uma produção pátria de manuais didáticos, em termos gerais: História, livros de leitura, livros de Geografia. O modelo francês foi influente na maior parte da bibliografia em análise. Não por uma questão de modismo, ou de cópia cultural. O Brasil, ao tempo da Independência, e até bem depois, basicamente tinha uma intelectualidade muito rudimentar, em desenvolvimento; com certeza, não tinha pesquisa; seria natural, então, a absorção de modelos externos. Dentre outros motivos para essa influência, de acordo com Bittencourt (2008), estavam as relações comerciais entre Brasil e França, e identidades culturais como o catolicismo. Ademais, o nacionalismo brasileiro se formou no contexto de uma relativa repulsa à herança dos portugueses, substituindo-se esse modelo pelas práticas e perspectivas da França. O que era francês assemelhava-se a progresso, ao moderno, e Portugal, naquele momento, era um país estagnado, sem dianteiras em nenhuma área, distante dos tempos

áureos das grandes navegações e da prosperidade financeira que lhe proporcionaram as colônias.

A causa nacional não foi o engajamento de sujeitos individuais: perpassou pela classe dos intelectuais, mesmo quando um deles não era tomado por nenhum ou quase nenhum fervor nacional. De Augusto Emílio Zaluar, português naturalizado brasileiro, Duarte (2010, p. 124) faz a seguinte análise: “[...] acredita-se que Zaluar não tenha desenvolvido um sentimento nacionalista em relação ao Brasil, e também não possuísse nenhum interesse além do comercial e de sobrevivência, mas, acabou por contribuir no processo de constituição de uma idéia de Nação brasileira e de desenvolvimento de uma literatura nacional”. Zaluar foi examinador da Instrução Pública e lente de Pedagogia durante a criação da Escola Pública Normal e autor de inúmeras obras, dentre as quais, uma *Noções elementares de geographia* (1880) e *Lições de coisas inanimadas e animadas* (1876), escreveu obras como *Os heróis brasileiros na campanha do sul* (1865) e *Peregrinação pela província de São Paulo – 1860-1861* (1863), na qual se encontra abundantes superfícies discursivas típicas do dizer nacionalista:

Eu que já tenho admirado esse rio formoso [Paraíba] em tantos pontos do seu curso, não posso subtrahir-me a um involuntário estremecimento de alegria quando no meio de minhas peregrinações me sahe rapidamente ao encontro a toalha límpida de suas águas abundantes. É pelas campinas e encostas d’este soberbo rio que brotão os dous mais preciosos productos da nossa lavoura, os dous mais poderosos elementos de nossa riqueza, o café a canna. Respecto pois a este rio magestoso, que, como o Nilo, converte em ouro os terrenos que enriquece com seu fecundo baptismo! (ZALUAR, 1863, p. 14).

Percorri quase de um extremo a outro o que há de mais curioso na vossa bella, grande e heroica província de S. Paulo. Apreciei os homens, observei os costumes, e admirei sobretudo a opulência e o vigor da natureza americana” (ZALUAR, 1863, p. 1);

O discurso nacionalista, em sua perspectiva telúrica, possui um conjunto de marcadores discursivos: em sentido amplo, é um discurso de demarcação de uma propriedade coletiva – a propriedade da pátria; é um discurso comparativo, em que o *nosso* e o *deles*, em diversos manejos, colocam os objetos nacionais em destaque pelo que são ímpares, ou que se pretende que sejam; é um discurso pontuado por lexemas adjetivados, pois é necessário estabelecer as características, sempre

positivas e exaltadas, da propriedade nacional. Conforme aferi anteriormente, a nacionalidade – matriz ideológica importante no ensino da Geografia – será mais uma posição, uma perspectiva construída para o espaço nacional, destacando-o com independência e relevância em relação às demais nações (ou em volume exclusivo) que propriamente uma abordagem dogmática entrelaçada no fio discursivo da bibliografia didática.

No entanto, em primeira ordem, claramente se posta nos discursos do entorno da bibliografia.

Nesse sentido, o nacionalismo é uma rachadura entre a proposição do estudo da Geografia como cultura geral e sua proposição como panorama e base dos interesses nacionais. A partir daí se cliva em diversas direções e intensidades, inflamando-se de acordo com a imersão política e partidária que caracteriza o movimento histórico do país.

Já na fundação do discurso geográfico didático, encontra-se a posição da nacionalidade expressando-se na enunciação dos autores:

Todo o bom Cidadão deve, segundo as suas forças, concorrer quanto lhe for possível para o bem da sociedade, de que he membro: esta verdade, gravada no fundo de meu Coração, he quem me inspirou o desejo de offerecer ao Publico este pequeno Tractado de Geographia, que collegi dos melhores authores modernos, e o expús com a clareza, e methodo, que me foi possível, para proveito da Mocidade Brasileira; dando huma pequena idéa da Geographia Astronomica, e tocando de passagem por todos os lugares da Terra, demorando-me mais no Brazil [...]; para cuja descripção me servi da Corographia do Reverendo.... Ayres, e de algumas informações de pessoas fidedignas. Conheço que, para melhor intelligencia, eu devia gravar Mappas Geographicos, para esclarecer as divisoens dos Paizes, que descrevo; mas as minhas circuntancias actuaes não me offerecem as necessárias proporçõens para huma empreza tão delicada: por tanto, como seja o meu objecto dar aos meus Patrícios huma tintura geral de Geographia, resolvi-me a publicar mesmo com essa falta, na persuasão de que as Cartas Universaes, e Geraes pódem muito bem applicar-se-lhe, com pequenas faltas, que serão supridas por qualquer hábil explicador. (O autor, TORREÃO, 1824, p. 11-12).

Neste fragmento, analisado em outro contexto neste capítulo, vê-se o sujeito construindo um valor para a autoria do livro didático de Geografia – coloca-o como dever de indivíduos comuns para o bem da sociedade, incurso um destaque para o espaço nacional – antes praticamente não contemplado, no âmbito do ensino para a “mocidade brasileira”. Sua relação com o público, no momento em que o país encontra-se independente e em construção, permite certa *irmandade* vislumbrada no

lexema *patrício*, uma ressignificação ao termo “brasileiro” que, se durante o período colonial remetia-se apenas à condição de nascimento, agora vislumbra uma comunidade nacional, político-territorial, portanto.

A escala de valor das abordagens nacionais continua bibliografia adentro, extensiva a outros países relacionados aos interesses de uma educação aos brasileiros:

Pela sua conexão com larga parte da historia geral e, por outro lado, pelas suas relações com o Brasil, é facil de ver que devia dar, como dei, mais desenvolvimento ao estudo de certas nações do que ao de outros paizes. Cousas que me pareceram inuteis ou excessivas em um livro elemental, omitti-as todavia, rompendo assim mais de uma vez com a rotina. (O autor; ALI, 1905, p. IV).

É o caso dos países vizinhos, ou dos países mais próximos em termos de relações políticas e econômicas. Pontualmente, o elogio telúrico, fruto típico do orgulho patriótico, aparece, desaparece e reaparece na bibliografia, sendo mais frequente nas décadas iniciais do século XX. No fragmento abaixo, a sequência discursiva “nossa extraordinária terra” traz toda uma conotação de sentidos que perpassam pela admiração e entusiasmo inerentes ao sentimento da nacionalidade:

Nelle se encontram minuciosas informações sobre a nossa extraordinária terra, sendo até um livro necessário em todas as estantes dos estudiosos (*Commercio de São Paulo*, 20/06/1908; SCROSOPPI, 1911, p. VI).

No próximo fragmento, o sujeito faz um conclame a que o tratamento feito ao Brasil tenha “inteira verdade”, postulado de sua crença sobre ter o território credenciais suficientes, após a Proclamação da República, para fazer figura digna frente ao demais países:

Parece-nos, pois, ter todo cabimento um livro em que o Brasil actual seja descripto com inteira verdade, procurando-se tornar bem patente aos olhos do mundo culto todo o immenso progresso que lhe trouxe o regimen republicano (O Autor; BITTENCOURT, 1916, p. 2).

Estas credenciais são longamente explicadas pelo sujeito:

Não é certamente tarefa fácil, pois o nosso paiz tem passado por notáveis transformações, tanto materiaes como politicas e sociaes. O que há

publicado sobre Geographia pátria, já, em grande parte, não satisfaz ás exigencias modernas, ao extraordinário progresso que o Brasil tem feito nestes ultimos 21 annos, após a implantação do novo regimen politico, resultante da revolução triumphante de 15 de Novembro de 1889. Aos olhos do observador imparcial, ao investigador consciencioso, certamente não pode passar despercebido o caminhar do Brasil a largos passos pela senda do progresso, acompanhando galhardamente a evolução geral da humanidade. É já hoje impossível passar o nosso paiz, perante as nações cultas, como terra de botocudos. Mas por isso mesmo, suas condições materiaes, econômicas e financeiras, suas vias de comunicação terrestres, marítimas e fluviaes, sua força armada, sua indústria e commercio, tudo, emfim, tem experimentado o influxo benefico da expansão civilizadora. Infelizmente a todo esse desenvolvimento material mal corresponde a cultura intelectual. Ainda campeia o anaphabetismo nas classes populares, retardando a marcha da locomotiva do progresso. O problema da educação nacional é momentoso, 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 instrucção. A imprensa, a tribuna, as conferencias publicas, os livros didacticos, muito podem conseguir em tal assumpto. Por nossa parte procurámos carregar algumas pedras para o monumento, aproveitando o tempo que nos sobra do exercicio activo do magistério, para a confecção de algumas obras que sirvam á mocidade estudiosa (O Autor; BITTENCOURT, 1916, p. 1-2).

Para o sujeito, o regime republicano perpetrou no país transformações *notáveis* – políticas e sociais, perceptíveis pela imparcialidade, da qual, explicitamente, não compartilha. Há uma visão gloriosa nos “largos passos” que percorrem a “senda do progresso”, fazendo companhia *galharda* à “evolução geral da humanidade”, o que faz da nação uma superação do que se suponha ser antes – “terra de botocudos” – aos olhos dos países civilizados. Tais passos se materializam nas “vias de comunicação terrestres, marítimas e fluviaes”, na “força armada”, na “indústria e commercio”, expressão “da expansão civilizadora”. Há o porém da “cultura intelectual”, em descompasso à cultura material: o analfabetismo popular, colocado como empecilho ao *progresso*, lexema chave dos partidários republicanos. E característico da oratória nacionalista, há a confiança no futuro para superação dos valores e percalços que impeçam uma glória plena da pátria: a questão educacional é momentânea, a ser resolvida pelos “estadistas republicanos”, “responsáveis directos pelos futuros destinos desta grande pátria”. E ainda tipicamente ao dizer patriótico, congraça os nacionais a esse esforço pela pátria: “todos, porém, devem cooperar para o adiantamento da instrucção”. Quem seria esse todo? “A imprensa, a tribuna, as conferencias publicas, os livros didacticos”, dentre outros, sendo com os livros a cooperação do sujeito.

A partir dos anos 1920 vê-se um comprometimento maior da Geografia escolar com a causa nacional. A ideologia nacional-patriótica migrará dos discursos do entorno, registrados ou não nos livros didáticos, e penetrará no próprio dizer sobre as coisas do Brasil. Essa saída dos bastidores virá ao propósito de dar uma visão aos jovens e às crianças sobre os assuntos da pátria:

Cumpre abrir diante dos olhos das gerações novas o quadro bem amplo do nosso paiz, para que o contemplem. Há tanto mister em estudal-o quanto pouco é o que se tem feito para tal. O Brasil é um mundo e merece bem que delle se occupe a maior e principal parte de uma obra que, destinada as escolas commerciaes, e tambem compulsavel por todos os que se interessam pela vida economica modema. (O autor, 19-2-1929; XAVIER, 1929, p. 7).

Há de nascer nessas instâncias o endosso ao país-continente, o país do futuro, o país potência que será comum em vários momentos históricos no futuro da bibliografia didática de Geografia.

Sente-se, à entrada dos anos 1930, a temperatura dessa ideologia que se faria acompanhar de uma das primeiras ditaduras políticas nacionalista – o Estado Novo – internalizando-se amplamente do dizer didático-geográfico:

Um bom autor deve considerar o conjuncto historico e geographico. Deve pôr o homem no meio, como agente economico e traçar-lhe o papel. [...] Depois de quatro seculos de preparação, chegou o momento da acção. Tirar das suas immensas riquezas o quinhao que o destino lhe deu e o seu dever. Um paiz não chega inutilmente a 40 milhões de habitantes e não occupa impunemente oito milhões e meio de kilometros quadrados. Para gozar e dominar esse patrimonio e preciso armar-se cavalleiro. A tendencia agora é para os phenomenos economicos. A phase consquistadora passou. Passou a phase militar. Estivemos tres seculos e meio no periodo das experiencias politicas. Toda a sorte de erros commettemos. Entretanto, grandes cousas fizemos. Erguemos uma nacionalidade. Fixámos os contornos, garantimos a nossa soberania. Desbravamos o sertão, libertamos os escravos, creamos um commercio. [...] Passou, pois, a phase defensiva. Entramos decisivamente na era das realizações. O periodo critico da infancia esta transposto. O mal do crescimento deixou laivos profundos, mas deixou ensinamentos. Enveredamos abertamente para a competição internacional. O Brasil é já uma potencia, com que o mundo conta. Precisamos nos aparelhar para sermos dignos da expectativa mundial. O que nos cumpre é fazer-nos fortes, pela produção e pelo commercio; respeitados, pela sã politica; amados, pelo cavalheirismo; uteis pelo intercambio. O ensino pratico vae resolver esses problemas. (O autor, 19-2-1929; XAVIER, 1929, p. 12-13).

A extensão do território e as riquezas naturais são acordadas no contexto da expansão industrial e do acirramento da lógica capitalista que começa a esboçar-se

no país. É o despertar de “quatro séculos de preparação”, de “experiências políticas”, nas quais o esboço da nacionalidade fora traçado (“erguemos uma nacionalidade”), se consolidara a soberania, se tomara posse das extensões sertanejas, devendo-se partir, portanto, da defesa para a ação, para a “competição internacional”.

O Brasil potência estava emergindo de suas condições histórico-ideológicas, e essa perspectiva passaria, agora mais do que nunca, a irmanar-se com o discurso didático da Geografia.

6.4 Livro escolar de Geografia e representações sobre o ensino geográfico no período em questão

Notadamente, o período histórico delineado na pesquisa, sobretudo nas décadas iniciais, foi marcado pela ausência de livros. A *Revista do Ensino*, publicação mineira, em edição comemorativa ao centenário da lei de 25 de outubro, a esse propósito, tem um depoimento interessante sobre a questão dos livros, quando afirma:

Não havia livros; o mestre tinha de fazer cartas para todos os discípulos. Depois do a-b-c, a *carta de nomes*, e depois a *carta de fora*. O mestre e os próprios meninos obtinham dos negociantes cartas comerciais para leitura na escola; os próprios pais as forneciam, e quando faltavam, recorria-se aos cartórios, onde o mestre obtinha e às vezes comprava, autos antigos, escritos ainda com pena de pato, que eram o terror da meninada. Eu mesmo passei pelo suplício de decifrar as abreviaturas dos escrivães do tempo d'el rei (PEREIRA, 1927, p. 21).

Oliveira; Guimarães; Bomény (1984, p. 23) corroboram esse depoimento:

Dos relatos sobre a história da literatura didática no Brasil, sabemos que tudo começou e foi assim até muito longe no tempo, com a leitura de cartas manuscritas que professores e pais de alunos forneciam. Capistrano de Abreu chegou a atribuir a carência de documentos antigos no Brasil ao consumo deles nas escolas para leitura dos alunos.

Vem daí a etimologia, entre nós, das cartilhas como gênero de letramento. Mas com certeza houve livros, que se fizeram presença na vida escolar de professores e de alunos.

Em se tratando da relação entre livro e ensino de Geografia, podemos indagar: como era o ensino dessa disciplina? Como os livros participavam desse cotidiano? Para encerrar a trajetória percorrida com essa disciplina, repasso por algumas representações culturais sobre como a educação geográfica se manifestou no ambiente escolar e na sociedade, utilizando-me, para isso, de alguns recortes dos discursos memorialista e ficcional para precisar representações do ensino de Geografia no século XIX.

Na realidade contemporânea, não seria necessário um estudo formal para que o indivíduo comum tenha uma noção da diversidade e da constituição do mundo, do país em que vive, da região que habita, das relações sociais estabelecidas a partir da perspectiva do espaço geográfico: nem sempre esse saber é manifesto e percebido como geográfico, porém integra as práticas cotidianas, pois a informação geográfica atravessa abundantemente o entretenimento, a imprensa, as relações e a circulação humanas atuais. Até o século XIX, e mesmo muito depois, contudo, a cultura ampla e geral era domínio de poucos, dos letrados, dos que tinham recursos e possibilidades para viajar e consumir essa cultura. O elemento comum tinha uma percepção bem limitada do mundo, como apresentado por Machado de Assis (1997a, p. 754), por meio da personagem principal do romance *Quincas Borba*:

Para lá da barra, o mar imenso, o céu fechado e a solidão. Rubião renovou os sonhos do mundo antigo, criou uma Atlântida, sem nada saber da tradição. Não tendo noções de geografia, formava uma idéia confusa dos outros países, e a imaginação rodeava-os de um nimbo misterioso. Como não lhe custava viajar assim navegou de cor algum tempo, naquele vapor alto e comprido, sem enjô, sem vagas, sem ventos, sem nuvens.

Esse recorte denomina a que vinha o ensino de Geografia, o que instituíria seu objetivo, na forma mais simples de apresentar essa formação discursiva: introduzir o aprendiz nas noções geográficas. A cultura predominante não mais se restringia ao universo cristão, grego ou romano – centralidade nos estudos clássicos e religiosos. A Europa ascendia como centro cultural e grande parte do mundo era sua periferia; com isso, houve no século XIX, aproximadamente em seus meados, uma crise dos estudos clássicos e, por conseguinte, um deslocamento no eixo dos objetos de estudo escolar, o que é particularmente notável na História e na Geografia, bem como no fortalecimento do ensino de matérias científicas. *Noções e*

elementos são lexemas abundantemente utilizados no discurso geográfico didático: apresenta-se nos títulos da bibliografia didática, nas orientações curriculares, na legislação pertinente à questão. No caso, Rubião apresentava dificuldades para supor a organização do mundo, seu funcionamento, sua constituição. O mais comum ao brasileiro da época, geralmente sem bases da educação formal, era conhecer unicamente a geografia pessoal e representações distorcidas dos demais espaços. Esta era uma realidade típica dos tempos precedentes à escolarização. A literatura popular de todos os lugares reflete essa neblina geográfica, apresentando enredos entranhados em reinos e países distantes, apresentando florestas sem especificações próprias, povos de cultura homogênea...

Neste período, portanto, havendo ensino de Geografia, e houve, alçava um alcance restrito. Todavia, como eram as relações do ensino então existente?

No recorte a seguir, encontramos no romance *A Normalista*, de Adolfo Caminha, um típico cotidiano do ensino de Geografia em uma escola do ensino Normal, que merece ser transcrito e examinado pela diversidade de detalhes:

Ao meio dia, pontualmente, chegou o professor de geografia, o Berredo, um homenzarrão alto, grosso e trigueiro, barba espessa e rente, quase cobrindo o rosto, olhos pequenos e concupiscentes. Cumprimentou o diretor, muito afetuoso, limpando o suor da testa. E consultando o relógio:

- Meio dia! São horas de dar o meu recado. Com licença.

Contavam-se na sala d'aula pouco mais de umas dez alunas, quase todas de livro aberto sobre as carteiras, silenciosas agora, à espera do professor. Maria ocupava um dos bancos da primeira fila.

Ao entrar o Berredo, houve um arrastar de pés, todas simularam levantar-se, e o ilustre preceptor sentou-se, na forma do louvável costume, passeando o olhar na sala, vagarosamente, com bonomia paternal tal um pastor d'ovelhas a velar o casto rebanho.

A sala era bastante larga para comportar outras tantas discípulas, com janelas para a rua e para os terrenos devolutos, muito ventilada. Era ali que funcionavam as aulas de ciência físicas e naturais, em horas diferentes das de geografia. Não se via um só mapa, uma só carta geográfica na paredes, onde punham sombras escuras peles de animais selvagens colocadas por cima de vidraças que guardavam intactos aparelhos de química e física, redomas de vidro bojudas e reluzentes, velhas máquinas pneumáticas nunca servidas, pilhas elétricas de Bunsen, incompletas, sem o amálgamas de zinco, os condutores pendentes num abandono glacial; coleções de minerais, numerados em caixinhas, no fundo da sala, em prateleiras volantes... Nenhum indício, porém, de esfera terrestre.

O professor pediu um compêndio que folheou de relance. Qual era a lição? A Oceania? Pois bem...

- Diga-me, senhora Da. Maria do Carmo: A Oceania é ilha ou continente?

- Maria fechou depressa o compêndio que estivera lendo, muito embaraçada, e, fitando o *mestre*, batendo com os dedos na carteira, com um risinho:

- Somente uma parte da Oceania pode ser considerada um *continente*.

- Perfeitamente bem!

E perguntou, radiante, como se chama essa parte da Oceania que pode ser considerada *continente*; explicou demoradamente e categoricamente a natureza das ilhas australianas, elogiando as belas paisagens claras da Nova Zelândia, a sua vegetação opulenta, as riquezas do seu solo, o seu clima, a sua fauna, com entusiasmo de *touriste*, animando-se pouco e pouco, dando pulinhos intermitentes na cadeira de braços que gemia ao peso de seu corpo.

Maria, muito séria, sem mover-se, ouvia com atenção, o olhar fixo nos olhos do Berredo, bebendo-lhe as palavras, admirando-o, adorando-o quase como se visse nele um doutor em ciências, um sábio consumado, um grande espírito. Decididamente era um talento, o Berredo! Gostava imenso de o ouvir falar, achava-o eloqüente, claro, explícito, capaz de prender um auditório ilustrado. Era a sua aula predileta, a de geografia, o Berredo tornava-a mais interessante ainda. Os outros, o professor de francês e o de ciências, nem por isso; davam sua lição como papagaios, e adeus, até amanhã. O Berredo, não senhores, tinha um excelente método de ensino, sabia atrair a atenção das alunas com descrições pitorescas e pilhérias encaixadas a jeito no fio do discurso.

“Muitas ilhas da Oceania, dizia ele, coçando a barba, são habitadas por selvagens antropófagos, como os da América antes de sua descoberta...”

“Imaginem as senhoras, que horror! Homens devorando-se uns aos outros, comendo-se com a mesma satisfação, com a mesma voracidade, com o mesmo canibalismo com que nós outros, civilizados, trinçamos um *beef-steak* ao almoço...”

Houve um casquinada de risos à surdina.

Agora se o Zuza [diretor da instituição] te come, disse baixinho, por trás de Maria do Carmo, uma moçoila de pincenez. Toma cuidado, menina, o bicho tem cara de antropófago...

“E note-se, continuou o Berredo, as próprias mulheres não escapam à fúria das tribos inimigas: devoram-se também...”

- Virgem! fez Maria com espanto...

“As senhoras com certeza preferem viver no Ceará a habitar a Papuásia...”

Credo! fizeram muitas a uma voz.

E no Brasil há desses selvagens? perguntou estouvadamente uma loura que se escondia na última fila, estirando o pescoço.

O pedagogo sorriu, passando a mão cabeluda na barba; e muito delicado, num tom benévolo:

“Atualmente existem poucos... Restos de tribos extintas...”

E continuou a falar com a loquacidade de um sacerdote a pregar a moral, explicando a vida e costumes dos selvagens da Nova Zelândia, citando Júlio Verne, cujas obras recomendava às normalistas com um “precioso tesouro de conhecimentos úteis e agradáveis”. Lessem Júlio Verne nas horas d’ócio; era sempre melhor do que perder tempo com leituras sem proveito, muitas vezes impróprias de uma moça de família...

Vá esperando.... murmurou a Lídia.

“Eu estou certo, dizia o Berredo, convicto, de que as senhoras não lêem livro obscenos, mas refiro-me a esses romances sentimentais que as moças geralmente gostam de ler, umas historiazinhas fúteis de amores galantes, que não significam absolutamente coisa alguma e só servem de transtornar o espírito às incautas... Aposto em como quase todas as senhoras conhecem a *Dama das camélias*, a *Lucíola*...”

Quase todas conheciam.

“...Entretanto, rigorosamente, são péssimos exemplos...”

Tomou um gole d'água, e continuando:

“Nada! As moças deviam ler somente o grande Júlio Verne, o propagandista das ciências. Comprem a *Viagem ao Centro da Terra*, *Os filhos do Capitão Grant* e tantos outros romances úteis, e encontrarão neles alta soma de ensinamentos valiosos, de conhecimentos práticos...”

O contínuo veio anunciar que estava terminada a hora. (CAMINHA, 1936, p. 76-79).

Várias nuances da educação geográfica podem ser percebidas nesse recorte. Em primeiro lugar, nota-se o número reduzido de alunos por turma – dez normalistas, no caso. O século XIX não teve um movimento massivo de escolarização, sobretudo no ensino secundário. A massificação do ensino brasileiro teria um movimento característico apenas no início do século XX, notadamente a partir dos anos 1930, nos primeiros sinais de um movimento desse tipo – embora apenas nos anos 1990 se teria uma intensificação nesse sentido. Toda a história editorial dos livros didáticos nos oitocentos, por meio de suas edições, indicia esse acesso restrito à educação formal: baixas tiragens, longo período entre as reedições, quando as havia.

Há no recorte, ainda, vestígios do *saber ensinado* e do *saber apreendido*. No recorte anterior, temos a representação de um adulto, Rubião, que havia sido professor no interior de Minas Gerais, escolarizado, portanto, mas que não tinha uma percepção formalizada do mundo, sendo propenso mais à fantasia que à realidade, em seus pensamentos. Neste trecho de *A Normalista*, vemos uma situação de ensino e aprendizado da Geografia, inclusive com a utilização do livro no ensino: “O professor pediu um compêndio que folheou de relance. Qual era a lição? A Oceania? Pois bem...”, e também a libertação desse discurso – “[...] elogiando as belas paisagens claras da Nova Zelândia, a sua vegetação opulenta, as riquezas do seu solo, o seu clima, a sua fauna, com entusiasmo de *touriste*, animando-se pouco e pouco, dando pulinhos intermitentes na cadeira de braços que gemia ao peso de seu corpo”. O oposto, condizente à situação dos professores de francês e de

ciências, perfeitamente pode ser estendido a outros professores de Geografia, pois era um comportamento típico, muitas vezes testemunhado e entrevistado por historiadores da educação: “[...] davam sua lição como papagaios, e adeus, até amanhã” – o despreparo do professor frequentemente coadunava com as políticas de favorecimento que usurpavam dos cargos docentes como moeda política para distribuição de empregos, além do despreparo pedagógico e de formações específicas na área de atuação (BITTENCOURT, 2008).

O recorte vislumbra, também, a constituição dos ambientes físicos das salas de aula de Geografia no ensino secundário: disposição precária de materiais, os mapas e esfera, no exemplo, limitados ainda, talvez pelo dispêndio desses artigos gráficos. Adiante, demonstro que Helena Morley¹⁰¹ (1988, p. 87) faz referência a essa escassez: “eu não tenho mapa e mesmo que tivesse não estudaria no mapa”. Lembro que era um tempo informacional e iconicamente sem abundância, embora o ensino da Geografia nunca tenha podido indispor-se das representações: sua essência para além dos significados e sentidos instituídos, parte da compreensão da materialidade do mundo. No caso acima, a sala era compartilhada com as disciplinas de ciências físicas e naturais, e ali, entre o aparelhamento dessas matérias, “Não se via um só mapa, uma só carta geográfica nas paredes [...]. Nenhum indício, porém, de esfera terrestre”. A posição que o sujeito narrador assume, de forma crítica, deixa entrever o pressuposto de que uma sala de ensino de Geografia deveria dispor de certos materiais, como mapas e esferas – algo que talvez fosse possível encontrar em algumas instituições, a exemplo do Colégio Pedro II ou Liceus provinciais.

Observa-se, igualmente, a organização curricular, com professores nomeados para cada disciplina, em horários próprios, e a presença de compêndios, em uso pelo professor e pelas discentes. O ensino de Geografia pode ser notado, a princípio, como classificatório: o que é uma ilha, o que é um continente, como essas definições enquadrariam a Oceania. O dizer do professor é o que difere a estrutura do livro de ensino e aprendizagem: o “entusiasmo *touriste*” que, “[...] com descrições pitorescas e pilhérias encaixadas a jeito no fio do discurso” despertava o interesse das discentes, particularmente da personagem Maria. E aqui se tem um exemplo

¹⁰¹ Pseudônimo de Alice Dayrell Caldeira Brant (1880-1970), que publicou seu diário da adolescência em 1942.

notório em que a Geografia também foi uma disciplina de predileção, acentuada pelo carisma do professor, mas atrativa em si para a personagem.

As práticas metodológicas pouco modificaram, e pouco se modificariam ao fim do período delimitado nesta tese. Manteve-se a memorização como forma de aquisição do saber, por meio de *lições*, ou de *pontos* – trechos demarcados pelos professores para estudo aferido nos testes ou verificação cotidiana do aprendizado:

Domingo, 17 de setembro de 1893

Ontem foi dia de decorar pontos de Geografia. Eu não tenho mapa e mesmo que tivesse não estudava no mapa; é tão mais fácil decorar. A sala de visitas estava vazia eu me tranquei lá e fiquei estudando alto, passeando de um lado para outro. Vovó abriu a porta umas duas vezes durante esse tempo para me dizer: "Chega, minha filha, isto cansa. Você é tão magrinha!". Mas eu respondia: "Não, vovó, deixa-me decorar todos os pontos de uma vez; depois recordar é mais fácil" (MORLEY, 1998, p. 87).

- O diretor, o diretor! veio avisar a Jacintinha, uma feiosa, d'olho vazado, com sinais de bexiga no rosto, e que estava acabando de decorar alto a lição de geografia. (CAMINHA, 1936, p. 75).

Memorizar, recordar a memorização e transpô-la para os testes orais e escritos foram movimentos que perfaziam o ato de estudar e aprender neste período, e até depois dele: "a forma de ensino que predominou de modo generalizado foi a da memorização. Outro tipo de ensino não poderia conciliar-se com a geografia descritiva" (ISSLER, 1973, p. 76). Tão automática era essa metodologia de ensino e de aprendizagem que um autor didático, conforme menciona Issler, estendendo o texto um pouco além, com explicações, notas e observações, foi específico ao dividir sua superfície discursiva com dois tamanhos de tipos gráficos, alertando: "aquilo que está em typo miúdo é só para ler" (BURGAIN, 1885, p. 71), sem a necessidade de decorar, portanto.

Por extensão, as avaliações procuravam aferir esse saber memorizado, tanto nas avaliações escritas quanto nas orais:

Sábado, 9 de dezembro de 1893

Não passei do primeiro ano só e só por falta de sorte e mais nada.

No exame de Geografia quase ninguém deixa de colar. Todas nós preferimos fazer sanfona; é tão mais fácil. Fiz todas com o maior cuidado e fui para o exame com o bolso cheio delas.

Saiu para a prova escrita o ponto "Rios do Brasil". Ótimo! Tirei minha sanfoninha, ia copiando e dizendo alto para as outras também escreverem. Penso que foi isto que deu na vista. Seu Artur Queiroga desceu do estrado, fica perto de minha mesa e eu sem poder continuar a escrever. Meti a sanfona na carteira e pus as mãos na mesa. Ele disse: "Vamos, continue!". Eu estava nessa hora descrevendo o Rio Amazonas. Nem sei por que me veio a idéia de falar o que falei, foi o que atrapalhou tudo. Ele repetia: "Vamos! Escreva!". Eu respondi: "Não posso, Seu Artur. Estou afogada no Rio Amazonas". Ele dobrou uma gargalhada que chamou a atenção dos outros examinadores e eles vieram também para a minha mesa. Seu Artur disse: "Pois vou salvá-la. Vamos ver se tirando você do Amazonas você segue", e foi dizendo: "Corre para aqui, recebe estes afluentes, desemboca acolá". Mas foi impossível seguir. A coisa só serviu para distrair os professores, as outras colarem sossegadas e eu e a minha turma não fazermos exame.

Tive de entregar a sanfona e Seu Artur só querendo que eu explicasse por que fazia aquilo em vez de estudar. Respondi que eu mesma não sabia; que me ensinaram assim e eu achei o sistema bom.

Depois desse exame, os outros foram na mesma toada. Vinham os professores se distrair comigo e as outras colavam descansadas. Foi minha sorte. Que fazer? (MORLEY, 1998, p. 112).

Além das provas escritas, eram comuns os exames orais, sobretudo aqueles periódicos, que semanalmente procuravam aferir o aprendizado dos últimos dias – como a “sabatina”, prática instituída desde os jesuítas – ou para aferição do desenvolvimento das turmas para autoridades escolares, como o diretor:

- Diga-me a Sra. D. Sofia de Oliveira, quantos são os pólos da Terra? Veja como responde, é uma pequena recapitulação. Não se acanhe. Quantos são os pólos da Terra?

O Berredo lembrou-se de fazer uma ligeira recapitulação para dar idéia do adiantamento de suas alunas.

Sofia de Oliveira era uma pequerrucha de olhos acesos, morena, verdadeiro tipo de cearense: queixo fino, em angulo reto, fronte estreita, olhos negros e inteligentes.

- Quantos são os pólos da Terra? fez ela olhando para o teto como procurando a resposta, embatucada. Os pólos?... Os pólos são quatro.

Risos.

- Quatro? Pelo amor de Deus! Tenha a bondade de nomeá-los.

- Norte, sul, leste, oeste.

Nova hilaridade.

- Até é uma das minhas melhores alunas. Não confunda, tornou para a normalista. Olhe que são pólos e não pontos cardeais...

Outro disparate:

- Há uma infinidade de pólos...

- Ora! Adiante... D. Maria do Carmo.

Maria estremeceu, embatucando também, sem dizer palavra, sufocada. A presença do Zuza anesthesiava-a, incomodava-lhe atrozmente. Sob a pressão do olhar magnético do estudante, que a fixava, sua fisionomia transformou-se.

- Então, D. Maria?... Também está acanhada?

- Passe adiante, pediu o Zuza, compadecido.

Duas lágrimas rorejaram nas faces da normalista caindo com um sonzinho seco sobre a carteira. Estava numa das suas crises nervosas. Outras duas lágrimas acompanharam a primeira, vieram outras, outras, e Maria, cobrindo o rosto com seu lençinho de rendas, desatou a chorar escandalosamente.

- Sente-se incomodada? tornou o Berredo. D. Maria! Olhe... Tenha a bondade de levantar a cabeça...

- Está nervosa, disse o presidente com o seu belo ar de céptico elegante.

Pudores de donzela, murmurou o diretor. Isso acontece.

O Berredo passou a mão no bigode, desapontado, e encontrando o olhar faiscante de Lídia: A senhora... Quantos são os pólos da Terra?

- Dois: o pólo norte e o pólo sul.

- Perfeitamente! confirmou o professor batendo com o pé no estrado e esfregando as mãos satisfeito. Dois, minhas senhoras, disse mostrando os dois dedos abertos em ângulo; dois! O pólo norte, que é o extremo norte da linha imaginária que passa pelo centro da Terra, e o pólo sul, isto é, a outra extremidade diametralmente oposta; eis aqui está! Está ouvindo, D. Sofia? Está ouvindo D. Maria do Carmo? São os dois pólos da Terra!

- Estou satisfeito, disse o presidente, erguendo-se. (CAMINHA, 1936, p. 80-82).

A emulação e seu contrário dividiam o caminho pedagógico, colocando o aluno entre o galardão (estrelas, menções honrosas, medalhas de prata e de ouro) e a desonra (desfiles ou uso de "orelhas de burro", *bolos* de palmatória, ajoelamento sobre grãos e outros castigos corporais e constrangimentos morais).

O domínio da onomástica e da estatística norteava o sucesso da aprendizagem geográfica:

Entrei pela geografia como em casa minha. As anfractuosidades marginais dos continentes desfaziam-se nas cartas, por maior brevidade do meu trabalho; os rios dispensavam detalhes complicados dos meandros e afluíam-me para a memória, abandonando o pendor natural das vertentes; as cordilheiras, imensa tropa de amestrados elefantes, arranjavam-se em sistemas de orografia facilima; reduzia-se o número das cidades principais do mundo, sumindo-se no chão, para que eu não tivesse de decorar tanto nome; arredondava-se a cota das populações, perdendo as frações importunas, com prejuízo dos recenseamentos e maior gravame dos úteros nacionais; uma mnemônica feliz ensinava-me a enumeração dos estados e das províncias. Graças à destreza do Sanches, não havia incidente estudado da superfície terrestre que se me não colasse ao cérebro como se

fosse minha cabeça, por dentro, o que é por fora a esfera do mundo. (POMPÉIA, 1971, p. 27).

A formação de professores era outra questão ainda insolúvel. Em pleno século XX essa situação passaria por transformações, embora sem universalização: a própria criação das escolas normais sinalizava as tentativas nesse sentido. Uma crônica de Graciliano Ramos (2007, p. 148-149), todavia, indica alguma reflexão do perfil médio do professor no interior do país:

Realmente esse professor, que, para livrar-se de um obstáculo, mistura alhos com bugalhos, mete os pés pelas mãos, deixa os rapazes em jejum, não é daqui nem dali: é de quase todas as cidades do interior. Músico de sete instrumentos, criatura fatigada, depois de exercer dez ofícios sem se fixar em nenhum, esbarra com um dilema temeroso – queimar os miolos ou abrir uma escola. [...] Creio que os professores sertanejos são, com diferenças pouco sensíveis, indivíduos como eu. Ensinam antes de aprenderem. Talvez fosse mais razoável aprender para ensinar. Mas poderei eu sensurá-los? Não, decerto. Todos precisamos viver. E desejamos, naturalmente, aparentar quem não somos.

O domínio de conteúdos geográficos, considerando-se a vida cultural brasileira, acondicionava-se ao verniz cultural necessário à educação e à ilustração dos indivíduos (ROCHA, 1996), inclusive das mulheres:

Digam-me se, em tais condições, a vida de Caetaninha podia ser alegre. Não lhe faltava nada, é verdade, porque o padrinho era rico. Foi ele mesmo que a educou, desde os sete anos, quando perdeu a mulher; ensinou-lhe a ler e escrever, francês, um pouco de história e geografia, para não dizer quase nada, e incumbiu uma das mucamas de lhe ensinar crivo, renda e costura. Tudo isso é verdade. (ASSIS, 1997b, p. 457-458).

No entanto, a educação geográfica igualmente entalhou, com a História, nesse contexto, o discurso patriótico (VLACH, 1988), não poucas vezes inflamado, como na sátira feita por Lima Barreto:

Durante os lazes burocráticos, estudou, mas estudou a Pátria, nas suas riquezas naturais, na sua história, na sua geografia, na sua literatura e na sua política. Quaresma sabia as espécies de minerais, vegetais e animais que o Brasil continha; sabia o valor do ouro, dos diamantes exportados por Minas, as guerras holandesas, as batalhas do Paraguai, as nascentes e o curso de todos os rios. Defendia com azedume e paixão a proeminência do Amazonas sobre todos os demais rios do mundo. Para isso ia até ao crime de amputar alguns quilômetros ao Nilo e era com este rival do "seu" rio que ele mais implicava. Ai de quem o citasse na sua frente! Em geral, calmo e

delicado, o major ficava agitado e malcriado, quando se discutia a extensão do Amazonas em face da do Nilo. (BARRETO, 1981, p. 27).

Estes recortes são representativos, mas distantes de caracterizar o significado e a presença cultural da Geografia na vida brasileira, um flanco de pesquisa que ainda requer muita dedicação. No entanto, aborda suficientemente a questão para deixar entrever algo do que representou, e como agiu, a Geografia e seu ensino nas décadas iniciais de sua trajetória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa partiu do pressuposto de que na bibliografia didática de Geografia contemporânea é claramente perceptível a correlação da produção dos livros com o discurso institucionalizado da Geografia, processo que se estreita desde a institucionalização desta ciência no Brasil, na década de 1930, que afere a importância do saber produzido na academia e da formação de professores nessa instância. Pressuposto isso, coloquei-me algumas indagações: anteriormente à institucionalização dessa ciência, como se dava a inscrição discursiva dos manuais de Geografia? Quais as condições históricas e que movimentos de fato definiram a formação do ensino de Geografia? Como se deu a relação entre a produção de manuais e a disciplina de Geografia? Como se caracterizam aqueles manuais de Geografia?

São questões relevantes, a meu ver, pois considero a tese de que os livros didáticos de Geografia são um dos lugares manifestos do discurso histórico-ideológico do pensamento geográfico no Brasil, instituinte, também, da história desta ciência.

Por conseguinte, o objetivo desta tese foi compreender a bibliografia didática do ensino de Geografia, bem como a história e o pensamento deste ensino, entre 1814 e a década de 1930, por meio da descrição de sua trajetória constitutiva e da análise dos discursos dos seus sujeitos. Para isso, parti do pressuposto de que pesquisar uma bibliografia didática é conhecer, também, a disciplina que a constitui e sua história, percorrendo o pensamento e os saberes escolares que a sustenta.

Para empreender o cumprimento desse objetivo, busquei na Análise do Discurso, na História das Disciplinas Escolares e na História do Currículo subsídios teórico-metodológicos que me possibilitassem apreender a bibliografia didática de Geografia como objeto de pesquisa.

A Análise do Discurso, por inovar a questão da interpretação, demonstra ser uma contribuição importante para conhecer a educação geográfica quanto à

consideração de relações que atravessam a linguagem, a História, a ideologia, as condições de produção, a constituição dos sujeitos e dos sentidos. Permite que se busque o discurso didático em sua inscrição na conjuntura pedagógica, política e legislativa que aferem as condições para a produção e a circulação deste discurso na macroinstância histórica, ao passo que permite uma outra trajetória, em uma microinstância, referente aos sentidos, aos enunciados, aos sujeitos, possibilitando a identificação de regularidades constituídas na dispersão do dizer.

Para a História das Disciplinas Escolares, a disciplina, enquanto organização institucional dos saberes escolares, atua em atendimento às finalidades pretendidas para a educação, conformando, para isso, os sujeitos desse processo, dentre os quais destaquei o papel do sujeito-autor. Estes, relacionando-se essa área com a Análise do Discurso, no contexto das condições histórico-discursivas de seus tempos, operam como professores interpretando e desenvolvendo o currículo disciplinar para um outro sujeito, o aluno, então abstrato, sem rosto, sem nome, sem regionalidade, alojado e isolado em uma faixa etária. De forma que o sujeito autor procura estabelecer um texto embasado em certa autoridade do dizer, enunciando uma *superfície discursiva lisa* (marcada pelo apagamento do Outro, como próprio à heterogeneidade constitutiva), dizendo certezas inquestionáveis, que ocultam as dúvidas, os conflitos, as contradições. Os conceitos e processos científicos, dentre outros – tais como os documentos da administração pública – são, a esse propósito, *traduzidos* (adaptados, resumidos, compendiados), formando, com isso, o discurso didático. Trabalhando, pois, com os resultados mais conclusivos e assimiláveis para o alunado, o discurso didático atravessa os tempos constituindo-se de forma aditiva, subtrativa, ampliando, reduzindo, excluindo, silenciando dizeres concernentes ao objeto e aos objetivos da disciplina.

Nesse contexto, o saber escolar perpassa por três instâncias: o saber a ser ensinado, o saber ensinado e o saber apreendido. O que o professor ensinou e o que o aluno aprendeu desviam-se do alcance histórico circunscrito pelo objeto dessa tese. Por conseguinte, centrei a pesquisa **no saber a ser ensinado**, aquele que está documentado na legislação, nos currículos prescritos, o que nos leva diretamente ao livro didático como testemunho histórico das formas de organizar e desenvolver uma disciplina escolar, bem como inscrever os seus discursos.

A bibliografia, compreendida como a sistematização do acervo de fontes identificadas, acessadas ou adquiridas, reuniu dados referentes a 276 títulos, de 510 edições, que potencialmente alcançaram 950 edições. Desse total, 174 obras tiveram edição única e 102 foram reeditadas uma ou mais vezes. Esse acervo foi escrito por 183 autores que, por formação ou prática profissional, foram literatos, advogados, políticos, jornalistas, religiosos, engenheiros e professores de diversas formações, dentre outros. Publicadas em 25 localidades, em sua maioria os exemplares circularam localmente ou regionalmente, o que talvez tenha sido responsável pela frequente queixa de ausência de livros para esse ensino, sobretudo atualizados. Esse conjunto bibliográfico instituiu o corpus da pesquisa, constituído por livros compendiados, traduzidos, adaptados, produzidos ou importados para o ensino de Geografia brasileiro no período delimitado.

Na literatura sobre a história do ensino de Geografia brasileiro, há poucas referências ao período anterior à institucionalização da ciência geográfica no que diz respeito aos livros didáticos desse ensino. Prevalece, sobretudo, o argumento de que existiram poucos e raros livros de Geografia, com predomínio de textos importados, apresentando discursos apolíticos, não científicos, o que considerei reduções que se engendram no desconhecimento histórico do livro didático dessa disciplina.

A descrição e a análise, em especial a discursiva, permitiram-me perceber, para além da história factual, o processo histórico da constituição da Geografia escolar pelo testemunho dos seus manuais didáticos.

Ao longo da história do Brasil, passaram-se cerca de trezentos anos sem que a Geografia se fizesse notar como um objetivo educacional. Durante a vigência da atuação dos padres da Companhia de Jesus no ensino, os saberes geográficos atuaram em um papel secundário, como referência e como saber auxiliar ao estudo da retórica e ao aprendizado da leitura – ao que denominei *ensino implícito*. A existência de manuais didáticos está intrinsecamente relacionada à existência de disciplinas autônomas e à presença de um currículo formulado e ativo. Não estando a Geografia articulada nesses termos, nos períodos jesuítico e pombalino, os livros didáticos de Geografia inexisteram. No acervo dos jesuítas constavam apenas obras geográficas da Antiguidade e da Idade Média, a exemplo d'O *Tractatus de Sphaera*,

de Sacrobosco, posto que o conhecimento mais próximo do saber geográfico ensinado nos cursos jesuíticos foi a Cosmografia, recomendada no *Ratio Studiorum*.

Esse cenário apresentou mudanças significativas após a expulsão dos jesuítas e o ostracismo do período pombalino. De fato, as décadas iniciais do século XIX foram o tempo do surgimento da Geografia como disciplina autônoma, no Rio de Janeiro, cidade que teve a primazia das atividades culturais e editoriais da educação brasileira daquele século, e foi nesse cenário que surgiram as primeiras gerações de uma bibliografia para o ensino de Geografia. A Corte joanina foi o ponto de partida, posto que as primeiras manifestações da Geografia como disciplina independente surgiram no ensino superior, na organização curricular de alguns dos primeiros cursos científicos introduzidos no território brasileiro, no contexto da formação da Academia Real Militar (1810), tese essa defendida nessa pesquisa. Nesses termos, o contexto de emergência da educação geográfica foi a introdução de uma educação científica na Colônia, em nível superior. Provavelmente por essa inserção, a Geografia passa a ser estudada em aulas avulsas, como preparatório para o ingresso no ensino superior.

As obras que fundamentam essa iniciativa foram as do Abbé Nicolle de La Croix e do geógrafo escocês John Pinkerton, influentes no ensino de Geografia francês, que por sua vez foi modelo do ensino de Geografia brasileiro nesse e em outros períodos, e que são a mais antiga referência geográfica recomendada pelo Estado para o ensino de Geografia. Tratava-se de uma Geografia articulada na descrição dos espaços da Terra, tendo por princípio sua divisão política, apresentando a onomástica, a estatística, a hierarquia e a História como meios de fazer conhecidas as nações constituídas do mundo, com atenção particular às corografias nacionais, embora a brasileira, de início, não tenha tido representação, o que só ocorreria mais tarde, após o processo de independência política. Este será o contexto do surgimento, alguns anos depois, da *Corografia Brasílica*, de Ayres de Casal. A Geografia estudada na Academia Militar foi aquela introduzida para as elites, dentre as quais alguns se tornaram futuros lentes do ensino secundário e/ou autores dos manuais de Geografia.

Compreender essa Geografia permitiu conhecer o surgimento do ensino de Geografia brasileiro, em um momento no qual faltavam instituições, mão de obra especializada, materiais de estudo, organização sistêmica tanto institucional quanto

curricular. Este foi o cenário em que, pela primeira vez, a Geografia foi convocada como disciplina independente para o processo de instrução no Brasil.

A bibliografia didática começou a se formar e a ganhar força no contexto em que se desenvolveu um mercado editorial brasileiro, a par de um certo desenvolvimento da educação, que será, por todo o período em análise, aquém das demandas reais, revelando-se um serviço precário e elitizado, com índices muito altos de analfabetismo e índices muito baixos de indivíduos com qualificação técnica, mas que permitirá a ascensão e a consolidação da Geografia como saber escolar, com uma bibliografia constituída.

O Estado brasileiro, do século XIX em diante, foi o grande agente articulador da educação, por força legisladora. A fundação do Colégio Pedro II consolidou um processo anunciado desde a década de 1810, a partir de quando o ensino de Geografia, em nível elementar, sobreviveu inicialmente nas aulas avulsas de Geografia, o que marcou o surgimento de livros didáticos no início da década de 1820. No início dos anos 1830, dos cursos avulsos migrou para diversas instituições públicas provinciais, e em 1837 integrou o quadro curricular do Colégio Pedro II, estabelecendo-se definitivamente no ensino secundário. O Colégio Pedro II (e os cursos jurídicos) influenciou diretamente na consolidação da Geografia como disciplina, de forma que o ensino de Geografia, introduzido como disciplina no ensino superior, ganhou forças no ensino secundário e, posteriormente ampliou-se para o ensino primário – onde participou de um processo significativo de nacionalização, sobretudo mais tarde, ao findar da Primeira República. No âmbito do Colégio Pedro II, os cursos independentes transformaram-se em programas seriados e anuais. A partir daí, o ensino de Geografia atuou no contexto do fortalecimento da Monarquia, sendo chamada para contribuir com a civilização da nação a partir do modelo europeu, liderado pela elite política, participando da construção da nacionalidade brasileira. A ação do Estado, nesse momento, no campo educacional, queria ombrear o país com as nações civilizadas, agindo, portanto, nos cursos superiores, e notadamente no que interferisse no âmbito deles, como é o caso dos preparatórios e do ensino secundário, como parte desta manobra.

Assim, o ensino de Geografia, com intensidade variante, assumiu um duplo papel: o da nacionalização e o da cultura geral, além de formar cientificamente

profissionais liberais e técnicos. Perpassou, portanto, por um papel cultural, um papel nacional e um papel científico.

Até o fim do Império, houve 10 atos legais de regulação da estrutura pedagógica, da grade curricular e dos saberes a serem ministrados no Colégio Pedro II, determinando a organização do ensino secundário e delimitando os espaços que a Geografia assumiu na grade das disciplinas escolares. A trajetória dessa legislação demonstra o estabelecimento da Geografia como disciplina, com maior ou menor carga horária, em todas ou em apenas algumas séries. Não teve um nome comum; não era apenas, ainda, “Geografia”: seus saberes responderam por *Cosmografia*, por *Corografia*, foi qualificada e dividida em *Antiga*, *Matemática*, *Geral*, *Descritiva*. Sua sucessão de nomes demonstra pensamentos diferentes e em construção sobre esse saber didático, pensamentos que dizem respeito, com frequência, à divisão do globo para estudo, ou à complexidade da organização do ensino. A Geografia surge e desenvolve-se irmanada com a História: ou o ensino de Geografia precedia o de História ou ocorriam simultaneamente. Não havia separação clara nos programas e nas regências. Mesmo a literatura didática e de referência, até a década de 1850, evidencia essa conjunção, materializando ambas sem limites claros, de maneira dependente.

Os discursos didáticos de Geografia, desde seu surgimento, inscreveram-se, direta ou indiretamente, na Geografia moderna em sua vertente clássica, emergente no século XVIII. Por todo o período do Império, a produção dos manuais de Geografia se deu por esse “paradigma”, assimilando a estrutura da Geografia Física, da Geografia Política e da Cosmografia como vertentes da sua organização. Nacionalmente, por quase um século, a obra de Ayres de Casal referenciou a concepção geográfica escolar, sendo, portanto, o expoente e a perspectiva dominante no século XIX quanto aos estudos corográficos: foi amplamente utilizada sua estrutura de regionalização do território por províncias, as principais descrições políticas e físicas, com as alterações pertinentes.

Essa Geografia, denominada descritiva, organizada na nomenclatura, na estatística, na enumeração dos fatos geográficos, na descrição formal e informativa do espaço, construiu uma tradição longeva na bibliografia didática, permanecendo por mais de cem anos no bojo do ensino brasileiro dessa disciplina, esforçando-se para construir um traço cartográfico do mundo como seu modo de ser: comporta-se

tanto na expressão dos manuais quanto nas recomendações metodológicas do ensino, como tentativa de elaborar uma espécie de mapa mental, a ser construído de fatos, dados e descrições de superfície, por sua vez a serem somados pelo estudante por meio da memorização – delinear os contornos físicos, para neles pontilhar, ou dar a saber, os principais acidentes espaciais; o mesmo trabalho e expressão condizente também às obras humanas; passando essas abordagens pelo nível global, pelo continentes, adentrando os principais países, o território nacional, as províncias – única regionalização praticada em todo os oitocentos e nas primeiras décadas do século XX. A seleção espacial, nas obras, claramente demonstra inscrições discursivo-ideológicas, dimensionando valores a mais ou a menos a certos países, por influência cultural ou econômica, evidenciando os interesses gerais da nação brasileira. E havia a Cosmografia, para descrever os astros, os planetas e cometas, apresentar o sistema solar, os movimentos do planeta Terra e o estabelecimento das estações, as dimensões, as longitudes e latitudes, as zonas climáticas e outras configurações semelhantes.

Este foi o conjunto de conteúdos e sua expressão presente nos manuais de Geografia, em todo o período imperial, com pouca variação. O ensino de Geografia, e dos seus manuais, organizou-se pela palavra, em razão dos meios disponíveis, das técnicas então alcançáveis. E tendo a descrição por base, limitou-se a ela, mesmo quando alternativas já fizessem contexto para alterar o mundo estático, tão pleno de informações excessivas.

Porém, em fins do século XIX, a Geografia escolar descritiva começou a apresentar sinais de esgotamento de seu modelo. É o tempo em que começavam a surgir novas ideias pedagógicas, fazendo-se notadas nas relações educacionais. Para a Geografia, começou-se a introduzir a Cartografia como auxiliar do ensino, o que se fez a partir dos chamados processos intuitivos. Nem sempre o mapa, apesar de reconhecida importância, esteve presente nos manuais e no seu ensino.

Outra tentativa importante de transformação do quadro de ensino foi o de se fazer certo movimento, certa dinâmica na Geografia estática que caracterizara o ensino até esse momento, o que se pretendia não pela alteração do discurso, mas da prática desse discurso, ou seja, na metodologia de ensino. Para tanto, reforça-se o emprego de exame de mapas, desenhos, simulação de viagens, o uso de esfera e a formulação de problemas geográficos: tenta-se, então, um meio de se tirar da

inanição as informações por vezes caudalosas, por vezes sem sentido, que habitam as superfícies discursivas do livro didático de Geografia.

Com o advento da República, sob a liderança de militares de formação positivista, apresentou-se uma nova plataforma política para o país. A ação do Estado, que até o Império centrara-se no ensino superior e no Colégio Pedro II, passou a ser mais abrangente nesse período histórico; pelo menos em nível legislativo, foi mais abrangente, apresentando o conjunto de seis reformas educacionais até a década de 1930. A primeira delas, a Reforma de Benjamin Constant contemplou todos os níveis da educação. De inspiração positivista e liberal, pretendeu contextualizar a educação na ciência, opondo-se à tradição clássica, colocando em ordem uma influência positivista e liberal, embora tenha sido criticada por não compreender adequadamente o Positivismo como orientação e, por isso, apenas sobrepor disciplinas científicas ao quadro constituído pelos estudos clássicos.

Sob influência da “lição de coisas”, se pretendeu uma educação intuída na realidade, cerceada pelos sentidos, reagente ao aprendizado retórico predominante em todo o século XIX. O aprendizado pela “curiosidade”, pela motivação, sobreporia-se ao aprendizado pela repetição. Foi nessa atmosfera que o ensino de Geografia, e seus livros didáticos, passariam por transformações.

A Geografia escolar, nesse contexto, ocupa uma posição destacada, por reconhecimento dos seus méritos no estabelecimento e desenvolvimento da nação, e por contribuir para apagar as marcas do Império na reconstrução da nova configuração político-administrativa, bem como no redimensionamento do país no contexto mundial, dadas as novas relações capitalistas que começavam a esse tempo.

Contudo, os conteúdos prescritos continuaram os mesmos dos programas anteriores, de igual modo fragmentado em áreas, observando uma permanência da Geografia descritiva escolar, à exceção do acréscimo de temas novos (a exemplo das migrações). Apesar disso, é nessas circunstâncias que talvez se identifique a terceira tentativa de inovar o ensino de Geografia e a produção dos manuais didáticos, a saber: a valorização da Geografia local como método para organizar o ensino geográfico, o que provavelmente se deve à maior atenção dada ao ensino primário, mas igualmente extensivo ao ensino secundário. São discutidos, nesse

momento, os métodos rígidos e improdutivos da Geografia descritiva, falha como cultura, por ser apenas informativa, limitada quanto a uma formação nacional, pois muito isenta.

O Estado passa a ter um maior controle sobre os conteúdos a serem ensinados, o que se observa na extensão e detalhamento dos currículos de Geografia prescritos nas décadas iniciais da República.

Os anos 1920 foram um divisor de águas para o ensino de Geografia e para a bibliografia didática de Geografia.

O sopro da “orientação moderna” da Geografia, introduzida sobretudo por Delgado de Carvalho, somada ao sentimento de cansaço aferido pela Geografia descritiva, a reorientação dos objetivos do ensino (ensino elementar como formação, habilitação para o exercício de profissões técnicas e outros), comporá um novo quadro didático para a Geografia. Possivelmente tenha-se percebido que apenas mudar a metodologia do ensino sem mudar seu discurso não seria suficiente para dinamizar o aprendizado geográfico.

Os currículos e os livros começam a pautar a Geografia Humana, em substituição à Geografia Política (na acepção descritiva que a filiou à Geografia Moderna clássica). A explicação de processos passa a combalir a descrição como efeito único do discurso: explicar a formação das cidades, demonstrar o funcionamento das bacias hídricas em vez de somente expor a onomástica desses e de outros objetos geográficos. A antiga divisão político-administrativa das províncias (durante o Império) e dos Estados (na vigência da República) começa a ceder para o estudo do Brasil por regiões.

Tudo isso não significou o fim da Geografia descritiva, mas abalou seus alicerces. Obras dos anos 1880, 1890, continuaram editadas até a década de 1930, e também surgiram no período novos títulos com a mesma proposta e abordagem geográfica que instituía a tradição da bibliografia até então. A diferença é que esses títulos declinaram, os antigos sobre o próprio esgotamento discursivo, e os novos na linha descritiva não encontraram funcionalidade no mercado: saíram de cena Joaquim Maria de Lacerda, Alfredo Moreira Pinto, Henrique Martins, F.I.C., Estácio de Menezes e outros. Isso propiciou a ascensão de novos autores, a exemplo do próprio Delgado de Carvalho (adotado no Colégio Pedro II), e de autores como

Aroldo de Azevedo e Mario da Veiga Cabral, dentre outros, inovadores da linguagem e dos conteúdos e métodos do ensino geográfico.

Essas transformações foram iniciadas com Manuel Said Ali (1905), que identificou uma falha importante na bibliografia e no ensino de Geografia: a fragmentação do saber referente ao território nacional, que por sua vez – dada a quantidade de estados/províncias – levava ao estudo da Geografia nacional a ser exaustivo. Para isolar as relações de ensino e aprendizagem dessa prática, trouxe para o âmbito do discurso didático dessa disciplina o conceito de região, em sua perspectiva científica, contrapondo a delimitação de fronteiras políticas com a adoção de critérios, naturais sobretudo, para agrupar a compreensão espacial.

Em seguida, vieram as contribuições de Carlos Miguel Delgado de Carvalho (1913), que endossou e desenvolveu a divisão regional em oposição à divisão administrativa, observando para além das “regiões naturais” as “condições econômicas” inerentes ao espaço. Amplamente fundamentado nos autores que desenvolviam a Geografia Moderna científica na Europa, consegue introduzir, por meio do ensino, e para o ensino, uma transformação teórico-metodológica tanto no sentido epistemológico da ciência geográfica brasileira quanto na pedagogia do seu ensino, movendo essa disciplina de uma fragmentação completa para uma compartimentação relativa: a Geografia descritiva, com uma abordagem física, uma abordagem política e uma abordagem cosmográfica, paulatinamente se reorganizou, a partir de sua contribuição, em uma Geografia Física e em uma Geografia Humana, instituindo o paradigma da terra, do homem e da economia, que prevalecerá até, pelo menos, os anos 1980. Sua superfície discursiva procurou verticalizar a distribuição espacial dos fatos e fenômenos geográficos na tentativa de explicá-los, não apenas citá-los.

O pensamento geográfico brasileiro, pelo menos no tocante ao ensino, atingia um novo patamar e o livro didático de Geografia, como havia sido ao longo do século XIX, foi o lugar privilegiado para a materialização desse discurso.

Outros autores merecem destaque na continuidade dessas transformações, como Antonio Firmino Proença, que, em obra de 1928, fez importantes colocações sobre a metodologia do ensino dessa disciplina, revisando sua história e refletindo sobre o papel do livro didático nesse contexto. Suas considerações contornam o ensino da Geografia como componente da ciência geográfica, indicando como,

desta, o que fosse colocado para a criança deve ser de compreensão imediata, não posterior, pois conhecimento não funciona de modo provisório: antes de abstrair, o ensino deve apresentar o concreto. O que seria feito a partir do estudo local, da realidade que circunscreve o aluno, partindo da localidade para a compreensão, então, do mundo. Conclama os livros a basearem-se nas correlações entre os assuntos, a fazerem emergir o homem como agente do espaço, e não contrário. A obra de Proença evidencia as contribuições da “orientação moderna” da Geografia fazendo encontro e continuidade no discurso do ensino dessa disciplina, agora no âmbito da formação de professores; em certa medida, a nova geração de autores pareceu endossar essa direção.

Outro autor que destaquei é Fernando Antônio Raja Gabaglia, que em obra de 1930 propôs o ensino, sobretudo da Geografia Física, em termos de práticas, por demonstrações concretas e experiências.

Toda essa perspectiva histórica frutifica do discurso dos sujeitos envolvidos na produção do ensino de Geografia e da sua bibliografia didática, registrada e testemunhada nas páginas desta.

A homogeneidade discursiva, referente à, e na bibliografia didática, demonstrou ser apenas aparente, pois seu discurso acomoda diversos gestos de reorganização, de acomodação e de adaptação, jogando contra forças, procurando alocação no conjunto das práticas didáticas. Seus fundamentos são científicos, mas de fases diferentes da ciência geográfica, o que precisa realocar as referências para a leitura desses textos, do contrário sua apreensão será descontextualizada.

Considerando a totalidade da bibliografia suscitada, fiz uma análise das matrizes discursivas entrelaçadas na nomeação dos compêndios, na qual foi possível apreender efeitos relacionados aos sujeitos, à ideologia, aos relacionamentos políticos, aos fundamentos teórico-metodológicos que inscrevem as obras em suas formações discursivas. De início, próprio ao estilo da época, os títulos são quase épicos, extensos, lutando pela inserção, justificativa e explicação da obra. Na **ordem dos sujeitos**, selecionam seus públicos alvos, especificando a quem se destinam: estudantes, pais, professores, instituições, províncias. São oferecidas a autoridades, para lograr benesses políticas e intelectuais. Em meados do século XX, esse tipo de enunciação (selecionando os sujeitos alvos) desaparece, indicando, provavelmente, uma afirmação definitiva do gênero nas estantes gerais da cultura e

da educação. Na **ordem dos sentidos**, os títulos apresentam, em quase todo o período, marcas lexicais bem claras quanto a um **discurso didático**, com lexemas e sequências discursivas que remetem o sentido para um dispositivo de escolha e de adequação do saber para as relações de ensino e aprendizagem, migrando-o de uma instância enunciativa para outra, com um processo de ressignificação de sentidos nesse processo: ações como introduzir, adaptar, resumir, abreviar, coordenar, acrescentar, compendiar... Os títulos apresentam, ainda, as **filiações teórico-metodológicas**, a constituição dos **núcleos de saberes** – referências à Geografia Moderna clássica, em geral. As corografias, por si mesmas, são discursos sobre a nacionalidade. O corpo dos enunciados raramente expressa manifestações explícitas de patriotismo, ao longo do século XIX, de forma que esse discurso se afirma mais como posição do que enunciação. Em geral, os títulos concretizam o estabelecimento do discurso didático da Geografia, indicando a especialidade, a utilidade e o destino do corpo discursivo.

Sobre a formação do discurso didático de Geografia e o estabelecimento da Geografia descritiva, fiz uma análise da obra de Bazilio Quaresma Torreão (1984) que, sendo dos primeiros a estabelecer um texto didático de Geografia, o faz na estrutura discursiva que permanecerá praticamente inalterada nos próximos cem anos. De fontes não identificadas, ou mencionadas indiretamente, o sujeito autor, qual seja ele, começa, nas primeiras décadas do século XIX (mas de um processo que é bem anterior) a elaborar materiais diferenciados especificamente para o ensino e o aprendizado, compilando, para isso, discursos esparsos, e expondo-os de forma compreensível ao público alvo. Um discurso destinado a relacionar saberes para a cultura geral, mas também para sintonizar os interesses do Estado e da Igreja, bem como da economia. Torreão, no princípio dessa tradição, no tocante à Geografia e ao contexto brasileiro, enquadra os saberes que registra como ciência, na acepção do método, no sentido da certeza, no sentido da sistematização, no sentido da movência do saber sob a regência de princípios universais – o que é, em síntese, a percepção iluminista do saber científico. A partir disso, propõe uma abordagem da natureza, da política (ou feitos humanos), e da cosmografia. O que ficou proposto em Torreão funcionou como estrutura geral do gênero para a bibliografia enquanto viçou a Geografia descritiva, enunciada sob auspícios da

heterogeneidade constitutiva, com o traço de uma *superfície discursiva lisa*, promovendo o efeito autoria repassado pela autoridade dos sujeitos autores.

Os prefácios, prólogos, notas de advertência, apresentações e falas da imprensa, abordagens às quais chamei de “discursos do entorno”, foram outro ponto de apoio para a análise da tese, posto que nessas margens discursivas identifica-se um conjunto de sujeitos enunciando para circunstanciar, promover, legitimar e esclarecer o discurso didático de Geografia, tais como os próprios autores. Questões como autoria, autoridade, legitimação da disciplina, a relação dos textos com os currículos propostos, a questão das fontes e das traduções, posicionamentos frente à tradição, à metodologia de ensino e à formação dos professores, a questão da nacionalidade, e outras são regularidades na dispersão do discurso didático de Geografia.

Estes discursos são utilizados para construir uma imagem do sujeito autor, pela enunciação de suas experiências, atuação profissional, elaborando uma imagem e, por conseguinte, um espelho da autoria e da autoridade de quem enuncia o dizer didático. Há elogios e incentivos sobre qualidades que, na posteridade, ou em gerações seguintes, revertem em desqualificação e críticas – o que é próprio ao calibrar de perspectivas do discurso em face das formações discursivas que o sustenta. A imprensa, parece, exerceu um papel influente na bibliografia, atribuindo valores, apresentando reclames contra excessos, faltas e falhas das obras. Em termos gerais, o sujeito autor e a obra didática dependiam, de igual modo, da construção de uma imagem que os qualificasse e os percebesse como sujeitos autorizados desses discursos.

Os discursos do entorno também mencionam a identidade e a legitimidade escolar dos conhecimentos geográficos como uma das regularidades discursivas que atravessam a bibliografia. Tramam a utilidade individual e coletiva na formação do educando, sua existência no contexto de outras nações, as potencialidades de seus temas, o desenvolvimento intelectual do aluno, suas relações com a História, o conjunto de conhecimentos de interesse e curiosidade para a criança...

Os discursos dimensionam o alcance de público das obras: escritas para o ensino e para a aprendizagem, igualmente são uma referência cultural, fora do ambiente escolar, seja para jornalistas, críticos, intelectuais, o que faz com que o uso da bibliografia supere os limites das classes escolares.

Em relação aos currículos e programas, o discurso didático é sempre apresentado em uma relação estreita. Expor a adesão à proposição curricular era quase uma obrigação, evidenciada sempre que possível, e em lugares de destaque, como capas e folhas de rosto, além de explicitada nos discursos do entorno. Essa demonstra ser uma relação conflituosa, pois frequentemente a obra tinha que atender modalidades, anos e séries distintos.

Apesar de não indicadas, a questão das fontes são uma regularidade discursiva recorrente. Geralmente, indicam-se tipologias de fontes, valorizadas como as melhores, as oficiais, as autorizadas, mas sem expô-las. Nesse tema, atrela-se a questão da atualidade do manual didático de Geografia, que se alinha de perto à disponibilidade das fontes, que incomodam os sujeitos autores pela insegurança em relação à correção e confiabilidade dos dados e fatos nelas pesquisados: incoerências e incompletudes da estatística oficial, a mobilidade e falta de definição das fronteiras, e outras.

Nesses discursos emergem, ainda, posicionamentos em relação à tradição da bibliografia didática. Desabafo, ataque e denúncia são construções de sentidos que permeiam os discursos do entorno em posição/oposição à tradição da bibliografia didática, com os mais diversos efeitos: para que os sujeitos autoafirmem-se como autores (colocando seus discursos como melhores), para deslumbrar um lugar para seu discurso didático na bibliografia, ou realmente tentar alterar a ordem dos sentidos, redirecionando o discurso desejos de mudança. Os discursos chegam a ser planfetérios algumas vezes. De qualquer forma, na dispersão deles encontra-se essa unidade: destruir pilastras e monumentos da tradição para então impor-se como enunciação válida.

Situação geral, merecedora de reclame dos autores e dos sujeitos à frente da reflexão sobre o ensino de Geografia no período analisado, há a falta de profissionalismo predominante entre os professores dessa disciplina, o que impactava diretamente, na visão desses sujeitos, sobre a forma e os métodos do ensino geográfico, de modo que os discursos do entorno serviam para instruir metodologicamente os professores quanto ao uso do livro e quanto a como ensinar. Dado aos livros não terem sempre uso estritamente escolar, cabia a alguns sujeitos-autores fazerem orientações pertinentes aos conteúdos das obras.

O discurso nacionalista, em sua perspectiva telúrica, possui um conjunto de marcadores discursivos: em sentido amplo, é um discurso de demarcação de uma propriedade coletiva – a propriedade da pátria; é um discurso comparativo, em que o *nosso* e o *deles*, em diversos manejos, colocam os objetos nacionais em destaque pelo que são ímpares, ou que se pretende que sejam; é um discurso pontuado por lexemas adjetivados, pois é necessário estabelecer as características, sempre positivas e exaltadas, da propriedade nacional. Conforme aferi anteriormente, a nacionalidade – matriz ideológica importante no ensino da Geografia – será mais uma posição, uma perspectiva construída para o espaço nacional, destacando-o com independência e relevância em relação às demais nações (ou em volume exclusivo) que propriamente uma abordagem dogmática entrelaçada no fio discursivo da bibliografia didática. Essa discursividade pontua-se com frequência no dizer do entorno. O nacionalismo é uma rachadura entre a proposição do estudo da Geografia como cultura geral e sua proposição como panorama e base dos interesses nacionais. A partir daí se cliva em diversas direções e intensidades, inflamando-se de acordo com a imersão política e partidária que caracteriza o movimento histórico do país.

Evidentemente, todas as transformações apresentadas foram próprias à época, apresentando elas mesmas limitações que o avanço da ciência geográfica e da pesquisa sobre o ensino de Geografia demonstraria na posteridade: mas frutificaram e serviram ao tempo que as constituíram historicamente.

A bibliografia permitiu acompanhar a formação e o desenvolvimento da Geografia como disciplina escolar. Demonstrou como o seu conteúdo transgrediu sua função auxiliar, no ensino implícito desse saber, característico aos períodos jesuíticos e pombalino, até canalizar uma constituição única, dando voz a uma disciplina formada, com lugar e responsabilidades na instituição escolar, entre o reinado e a primeira república.

REFERÊNCIAS

ABBADE GAULTIER. **Lições de Geographia...** Paris: Guillard, Aillaud & Cia, 1878. 659 p.

ABL – Academia Brasileira de Letras. **Joaquim Manoel de Macedo**. Biografia. Disponível em: <http://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?inford=905&sid=218>. Acesso em: 30 ago. 2011.

_____. **Osório Duque-Estrada**. Biografia. Disponível em: <http://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?inford=361&sid=197>. Acesso em: 30 ago. 2011.

ACCIOLI, Roberto Bandeira; TAUNAY; Alfredo d'Escragno. **História Geral da civilização brasileira**. Das origens à atualidade. Rio de Janeiro: Edições Bloch, 1973. 524 p. 8 Tradução de Antonio Chizzotti. São Paulo: EDUC; Brasília: INEP/MEC, 1989. 365 p.

ALI, Manuel Said. **Compendio de Geographia elementar**. Rio de Janeiro; São Paulo: Laemmert & C. Editores, 1905. 161 p.

ALMEIDA, Maximiliano Mazewski Monteiro de. **Mandando adoptar: livros didáticos de história e geografia no Rio Grande do Sul para escolas elementares (1896-1902)**. 139 f. 2007. Dissertação – (Mestrado em História). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Filosofia e Ciências Humans, Porto Alegre, 2007.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. 3. ed. Lisboa: Editorial Presença; Martins Fontes, 1980. 120 p.

ANAIS DA CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1837, tomo 2, 15 de julho de 1837.

ANAIS DA CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1838, tomo 1, sessão de 19 de maio de 1838.

ANDRADE, Vera Lúcia Cabana de Queiroz. **Colégio Pedro II**. Um lugar de memória. 1999. 157 f. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Filosofia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Filosofia, Rio de Janeiro, 1999.

APPLE, Michel. **Ideologia e currículo**. Tradução de Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. Porto Alegre: Brasiliense, 1982. 288 p.

AURORA FLUMINENSE. **A instrução pública, e o Collegio Pedro II.** Rio de Janeiro: Typographia de Cremiere, n. 16, f. 3, 8 jun. 1838.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: _____. **Entre a transparência e a opacidade.** Um estudo enunciativo do sentido. Tradução de Alda Scher e Elsa Nietzsche Ortiz. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 11-80.

AYRES DE CASAL, Pe. Manoel. **Corografia brazílica ou relação histórico-geográfica do reino do Brazil composta a sua magestade fidelíssima por hum presbitero secular do gram priorado do Crato.** Rio de Janeiro: Impressão Régia, 1817a. 420 p. (Tomo I).

_____. **Corografia brazílica ou relação histórico-geográfica do reino do Brazil composta a sua magestade fidelíssima por hum presbitero secular do gram priorado do Crato.** Rio de Janeiro: Impressão Régia, 1817b. 382 p. (Tomo II).

AZEVEDO, Aroldo de. A geografia em São Paulo e sua evolução. **Boletim Paulista de Geografia.** São Paulo, AGB, n. 16, p. 45-65, 1954.

AZEVEDO, Fernando. **A cultura brasileira.** Introdução ao estudo da cultura no Brasil. 4. ed. rev. e ampl. Brasília: Universidade de Brasília, 1963. 803 p. (Col. Biblioteca Básica Brasileira).

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: HUCITEC, 2004.

_____. **Questões de literatura e de estética.** São Paulo: Editora da Unesp/HUCITEC, 1998.

_____. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da educação pública. In: _____. **Obras Completas de Rui Barbosa.** Vol. X, Tomo II. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1946.

_____. Preâmbulo (Primeiras Lições de Coisas). In: CALKINS, N. A. **Lições de coisas.** Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1886.

_____. **Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública.** Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa; Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 1981. (v. X, t. I ao IV),

_____. **Reforma do ensino secundário e superior.** vol. IX Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1942.

BARBUY, Heloisa. **A cidade-exposição: comércio e cosmopolitismo em São Paulo, 1860-1914.** São Paulo: Edusp, 2006. 304 p.

BARRETO, Lima. **Triste fim de Policarpo Quaresma.** 25. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981. 215 p.

BAUAB, Fabricio Pedroso. **Da Geografia Medieval às origens da Geografia Moderna: contrastes entre diferentes noções de natureza, espaço e tempo.** 2005. 304 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente.

BENJAMIM, Walter. **Magia e técnica, arte e política.** Ensaio sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. 255 p. (Obras Escolhidas; 1).

BESSE, Suzan K. **Modernizando a desigualdade.** Reestruturação da ideologia de gênero no Brasil, 1914-1940. Trad. de Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Edusp, 1999. p. 133-134.

BIBLIOTECA FLUMINENSE. **Catálogo dos livros da biblioteca fluminense.** Rio de Janeiro: Typographia Thevenet & C., 1866.

BITTENCOURT, Circe. **Livro didático e saber escolar.** 1810-1910. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. 240 p. (Col. História da Educação).

BITTENCOURT, Feliciano Pinheiro. **Compendio de corographia do Brasil.** Compendio de corographia do brasil de accôrdo com o programma do Gymnasio Nacional. 5. ed. revista e augmentada. Rio de Janeiro; Paris: Francisco Alves; Aillaud, Alves & Cia, 1916. 386 p.

BITTENCOURT, Feliciano Pinheiro. **Compendio de Geographia geral.** De accordo com o programma do Gymnasio Nacional e da Escola Normal. Rio de Janeiro: Livraria da Viúva Azevedo e Cia., 1907. 180 p.

BLAKE, Dr. Augusto Victorino Alves Sacramento. **Diccionario bibliographico brasileiro.** Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1883. 440 p. v. 1; aar-ber.

_____. **Diccionario bibliographico brasileiro.** Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1893. 477 p. v. 2; cae-dom.

_____. **Diccionario bibliographico brasileiro.** Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1895. 520 p. v. 3; fra-joa.

_____. **Diccionario bibliographico brasileiro.** Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1898. 529 p. v. 4; joa-joa.

_____. **Diccionario bibliographico brasileiro**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1899. 529 p. v. 5; joa-mal.

_____. **Diccionario bibliographico brasileiro**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1900. 396 p. v. 6; mal-ped.

_____. **Diccionario bibliographico brasileiro**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1903. 440 p. v. 7; ped-*virg*.

_____. **Dicionário bibliográfico brasileiro**. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Cultura, 1970. v. 5, p. 269-273.

BOLIGIAN, Levon. **A cartografia nos livros didáticos e programas oficiais no período de 1824 a 2002**: contribuições para a história da geografia escolar no Brasil. 2010. 222 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro, 2010.

BONAVIDES, Paes; ANDRADE, Paes. **História constitucional do Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991. p. 593-600.

BRASIL, Thomaz Pompêo de Souza. **Compendio elementar de Geographia geral e especial do Brasil**. 4. ed. augmentada e cuidadosamente corrigida. Rio de Janeiro: Typographia Universal de Lammert, 1864. 556 p.

BRASIL. **Constituição política do Império do Brazil**. 25 de março de 1824. 22 p. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao24.htm. Acesso em: 25 jan. 2011.

_____. **Decreto de 02 de dezembro de 1837**. Convertendo o Seminário de S. Joaquim em collegio de instrucção secundaria, com a denominação de Collegio Pedro II, e outras disposições. 1837. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>. Acesso em: 28 nov. 2007.

_____. Decreto n. 1331 A de 17 de fevereiro de 1854. Approva o regulamento para a reforma do ensino primário e secundario no Municipio da Côrte.

_____. Decreto n. 1556 de 17 de fevereiro de 1855. Approva o Regulamento do Collegio de Pedro Segundo.

_____. Decreto n. 2006 de 24 de outubro de 1857. Approva o Regulamento para os collegios publicos de instrucção secundaria do Municipio da Côrte.

_____. Decreto n. 2883 de 1º de fevereiro de 1862. Altera os regulamentos relativos ao curso de estudos do Imperial Collegio de Pedro II.

_____. Decreto n. 4468 de 1º de fevereiro de 1870. Altera os regulamentos relativos ao Imperial Collegio de Pedro II.

_____. Decreto n. 6130 de 1º de março de 1876. Altera os Regulamentos do Imperial Collegio de Pedro II.

_____. Decreto n. 62, de 1º de fevereiro de 1841. Altera algumas disposições do Regulamento n. 8 de 31 de janeiro de 1838, que contém os Estatutos do Collegio de Pedro Segundo. In: **Collecção das leis do Império de 1841**. Rio de Janeiro, tomo IV, parte II, 1841, p. 13-16.

_____.

_____. Decreto n. 7247 de 19 de abril de 1879. Reforma o ensino primario e secundario no Municipio da Corte e o superior em todo o Império.

_____. Decreto n. 8051 de 24 de março de 1881. Altera os regulamentos do Imperial Collegio de Pedro II.

_____. Decreto n. 981, de 8 de novembro de 1890. Approva o Regulamento da Instrucção Primaria e Secundaria do Districto Federal. In: **Coleção das leis do Brasil**, v. XI, p. 34-74.

_____. Decreto nº 3.914, de 23 de Janeiro de 1901. **Rio de Janeiro, 26 de janeiro de 1901**. In: Diário Oficial da União - Seção 1 - 06/02/1901, p. 687.

_____. Estatutos da Real Academia Militar do Rio de Janeiro. Transcrição da Carta de Lei de 04 de dezembro de 1810. In: SOCIEDADE BRASILEIRA DE CARTOGRAFIA. **Boletim da SBC**, n. 52, mar. 2004, p. 3-13.

_____. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. In: **Collecção das leis do Imperio do Brazil**. Parte primeira. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1827. p. 71.

_____. Regulamento n. 8 de 31 de janeiro de 1838. Contém os Estatutos para o Collegio de Pedro Segundo. In: BRASIL. **Coleção das leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, Tomo 1, Parte 2ª, secção 6ª, 1838, p. 61-96.

_____. **Relatório provincial**: falla com que o presidente da Província do Rio de Janeiro o Conselheiro Joaquim Jose Rodrigues Torres abriu a 1ª sessão da 1ª legislatura da Assembleia Legislativa da mesma Provincia no dia 1º de fevereiro de 1835. Nictheroy: Typografia de Amaral & Irmão, 1850.

BRETAS, Genesco Ferreira. **História da instrução pública em Goiás**. Goiânia: CEGREAF/UFG, 1991. 649 p. (Col. Documentos Goianos; 21).

CABRAL, Mário da Veiga. **Quinto anno de Geographia**. De accôrdo com o actual programma de ensino secundario. Rio de Janeiro: Livraria Jacintho, 1935. 416 p.

CABRAL, Mário da Veiga. **Terceiro anno de Geographia**. De accôrdo com o actual programma de ensino secundário. 4. ed. Rio de Janeiro: Bedeschi, 1935.

CAMINHA, Adolpho. **A normalista**. (Scenas do Ceará). São Paulo: Empresa Editora J. Fagundes, 1936. 231 p.

CAMPOS, Rocha. **Pontos de geographia**. Organizados de accordo com o programma do Gymnasio D. Pedro II. São Paulo: Liv. Zenith, 1924. 120 p. (Col. Livro Auxiliar do Estudante).

CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. **Benjamin Constant e a Instrução Pública no Início da República**. 1994. 288 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 1994.

CARVALHO, Carlos Miguel Delgado de. **Chorographia do Districto Federal**. Approvada e adoptada pela Directoria Geral da Instrucção Publica do Districto Federal. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1926. 177 p.

_____. **Geographia do Brasil**. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1928. 512 p.

_____. **Geographia do Brasil**. Tomo I. Geographia Geral. Rio de Janeiro: Impressões Artísticas/ Empresa Foto-Mecânica do Brasil, 1913. 253 p.

_____. **Geographia do Brasil**. Volume II. Livro adoptado no Collegio Pedro II. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1927. p. 239-516 p.

_____. **Geographia elementar**. São Paulo: Cia. Melhoramentos, 1923. 328 p.

_____. **Introdução metodológica aos estudos sociais**. Rio de Janeiro: Editora Agir, 1970.

_____. **Methodologia do ensino geographico**. Introducção aos estudos de Geographia moderna. Petrópolis: Typ. das Vozes de Petrópolis, 1925.

CASTANHA, André Paulo. O Ato Adicional de 1834 na história da educação brasileira. In: HISTEDBR - Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil". V Jornada do Histedbr. **Anais da V Jornada do Histedbr: Instituições Escolares Brasileiras – história, historiografia e praticas**. Sorocaba, 2005. 19 p.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Tradução de Guaciara Lopes Louro. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

CHIZZOTTI, Antonio. A Constituição de 1823 e a educação. In: FÁVERO, Osmar. (Org.). **A Educação nas constituintes brasileiras (1823-1988)**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 31-53. (Col. Memória da Educação).

CLAVAL, Paul. **Geografia do homem: cultura. Geografia. Sociedade**. Coimbra: Almedina, 1987. 495 p.

COELHO, Nelly Novaes. **Dicionário crítico de escritoras brasileiras. 1711-2001**. São Paulo: Escrituras, 2002. p. 48-49.

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.

COMENIUS. **Didactica Magna**. Madrid: Akal Ediciones, 1986. 328 p.

COMTE, Augusto. **Curso de filosofia positiva**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. 318 p.

CONTI, José Bueno. Aroldo de Azevedo. In: Associação dos Geógrafos Brasileiros. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n. 50, mar. de 1976, p. 31-35.

CUNHA, Antônio Constant Rodrigues da. **A universidade temporã**. O ensino superior, da Colônia à Era Vargas. São Paulo: Unesp, 2007. 306 p.

CUNHA, Euclides da. **Os sertões**. São Paulo: Ediouro, 2003. p. 137. (Coleção Prestígio).

CURY, Vânia Maria. Presença portuguesa: bases para a expansão das profissões liberais no Brasil. LESSA, Carlos. **Os Lusíadas na aventura do Rio Moderno**. Rio de Janeiro: Record, 2002. p. 241-273.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. Introdução à Filosofia da Educação. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979. 415 p.

DIÉGUES JUNIOR, Manoel Balthazar P. **Compendio de geographia e cosmographia**. Maceió: Typ. D'A Ordem, 1890. 133 p.

DÓRIA, Escragnolle. **Memória histórica comemorativa do 1º centenário do Collégio de Pedro Segundo (1837-1937)**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação, 1937. 341 p.

DUARTE, Denise Aparecida Sousa. Augusto Emílio Zaluar: aspectos da trajetória e produção de um intelectual português no Brasil do século XIX. **Temporalidades**, v. 2, n. 1, jan./jul. de 2010. p. 123-129.

DUARTE, Elaine Cristina Ferreira. Academia Militar do Rio de Janeiro: berço e alma de um novo militar. In: SOCIEDADE BRASILEIRA DE PESQUISA HISTÓRICA (SBPH), XXIII, 2003, Curitiba. **Anais da XXIII Reunião da...** Curitiba: UERJ, 2003. p. 241-246. Disponível em: <http://sbph.org/2003/comunicacoes/elaine-cristina-ferreira-duarte>. Acesso em: 20 jul. 2010.

DUQUE-ESTRADA, Osório. **Chorographia do Brasil**. Para uso das escolas primarias (Classe complementar). Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1928.

ESCOLA POLITÉCNICA. Universidade Federal do Rio de Janeiro. **História da Escola Politécnica**. Disponível em: http://www.poli.ufrj.br/politecnica_historia.php. Acesso em: 15 abr. 2011.

F. I. C. [Frere Ignace Chaput]. **A Terra ilustrada**. Geographia universal, physica, ethnographica, política e econômica das cinco... Tradução e adaptação por Eugenio de Barros Raja Gabaglia. Rio de Janeiro: Garnier, 1902. 651 p.

_____. **Elementos de cosmographia por F. I. C.** Revistos e adaptados as escolas de instrução secundaria do Brazil pelo Eugenio de Barros Raja Gabaglia. 191-. Rio de Janeiro: Garnier, 228 p.

F.T.D. **Chorographia do Brasil**: segundo os programas officiaes. Texto com 35 mappas pretos. Segundo os programas officiaes. Rio de Janeiro: Paulo de Azevedo, 1922. 383 p. (Col. Nova Coleção F.T.D. de Livros Didacticos).

_____. **Geographia**. Edição texto só, para escolas primárias (Admissão ao curso gymnasial), 25 mappas pretos. Rio de Janeiro; São Paulo: Livraria Paulo de Azevedo e Cia.; F.T.D., 1923.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do Discurso**: reflexões introdutórias. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005. 117 p.

FERREIRA, Tânia Gentil Goulart. **A geografia crítica e o discurso crítico da aula de Geografia**. 2004. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005a. 236 p.

_____. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005b. (Coleção Leituras Filosóficas). 80 p.

_____. **Vigiar e punir**. História da violência nas prisões. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. 262 p.

FRANCA, Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas**. O *Ratio Studiorum*. Introdução e tradução. Rio de Janeiro: Agir, 1952. 236 p.

FREITAG, Barbara. **Escola, estado e sociedade**. 6. ed. São Paulo: Editora Moraes, 1986. (Col. Educação Universitária). 142 p.

GABAGLIA, Raja. **Práticas de Geographia**. Para uso do Collegio Pedro II e no ensino secundário e normal. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1930. 216 p.

GARCIA, João Carlos; FEIJÃO, Maria Joaquina (Coord.). **A história da cartografia na obra do 2. Visconde de Santarém**: exposição cartobibliográfica. Lisboa: Biblioteca Nacional, 2006. 19 p.

GARRAUX, Anatole Louis. **Bibliographie brésilienne**. Catalogue des ouvrages français & latins relatifs au Brésil (1500-1898). 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1962.

GÓES, Carlos. **Pontos de Geographia**. De acordo com a última Reforma do Ensino em Minas e o Novo Programma Oficial (Decreto n. 4930 de 6 de fevereiro de 1918). 2º, 3º e 4º ano primário. Para uso dos Grupos Escolares e Escolas Singulares. Bello Horizonte: Imprensa Oficial de Minas, 1918. 203 p.

GOMES, Paulo César da Costa. **Geografia e modernidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. 366 p.

GONZAGA, Márcia Maciel Reis. **A terminologia das geografias tradicional e crítica na perspectiva da análise do discurso**. 2000. 200 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2000.

GOODSON, Ivor, F. **Currículo**: teoria e história. Tradução de Atílio Brunetta. Revisão da Tradução Hamilton Francischetti. Apresentação de Tomaz Tadeu da Silva. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. 140 p. (Col. Ciências Sociais da Educação).

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. Análise do Discurso: lugar de enfrentamentos teóricos. In: FERNANDES, Cleudemar Alves; SANTOS, João Bôsko Cabral. **Teorias lingüísticas**: problemáticas contemporâneas. Uberlândia: EDUFU, 2003. p. 21-34.

GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. **Foucault e Pêcheux na Análise do Discurso** – diálogos & duelos. São Carlos: Claraluz, 2004a. 220 p.

GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. Michel Foucault: o discurso nas tramas da História. In: FERNANDES, Cleudemar Alves; SANTOS, João Bôsko Cabral (Org.). **Análise do Discurso: unidade e dispersão**. Uberlândia: Entremeios, 2004b. p. 19-42.

H AidAR, Maria de Lourdes Mariotto. **O ensino secundário no Império brasileiro**. São Paulo: EDUSP/Grijalbo, 1972. 285 p.

HALLEWELL, Laurence. **O livro no Brasil: sua história**. Tradução de Maria da Penha Villalobos, Lólio Lourenço de Oliveira e Geraldo Gerson de Souza. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005. 811 p.

HAMILTON, D. Sobre a origem dos termos classe e curriculum. **Revista Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 6, 1992, p. 33-52.

HISTEDBR - Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil". **O "Ratio Studiorum". Organização e plano de estudos da Companhia de Jesus**. Regras do provincial. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/1Jesuitico/ratio%20studiorum.htm. Acesso em: 20 ago 2009.

IHGB – Instituto Histórico e Geográfico. **Revista do IHB**, Rio de Janeiro, vol. 50, [s. d.], p. 190.

IHGRGS. **A mapoteca do IHGRGS**. Homenagem aos construtores da Mapoteca do IHGRGS. 1 p. Disponível em: http://www.ihgrgs.org.br/cd_mapas_rs/CD/Mapoteca_IHGRGS.htm. Acesso em: 14 maio 2011.

INSTITUTO CAMÕES. **História da língua portuguesa em linha**. Biografias. Manuel Said Ali Ida. Disponível em: <http://cvc.instituto-camoes.pt/hlp/biografias/saidali.html>. Acesso em: 30 ago. 2011.

ISSLER, Bernardo. **A geografia e os estudos sociais**. 1973. 253 F. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Presidente Prudente, Presidente Prudente, 1973.

KIMBLE, George H. T. **A Geografia na Idade Média**. Tradução de Márcia Siqueira de Carvalho. 2. ed. rev. Londrina: Eduel; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2005. 224 p.

KROPOTKIN, Piotr. O que a Geografia deve ser. **Seleção de textos**, São Paulo, AGB, n. 13, p. 1-9, mar. 1986.

LACERDA, Joaquim Maria de. **Curso methodico de Geographia physica, política, commercial e astronomica**: composto para uso das escolas brasileiras. 7. ed. Rio de Janeiro: Garnier, 1898. 420 p.

_____. **Pequena Geographia da infancia**: composta para uso das escolas. Enriquecida com 8 bellas cartas coloridas das cinco partes do mundo e um lindo mappa do Brasil Corrigida e actualizada por João Ribeiro. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1924. 116 p.

LACOSTE, Yves. **A Geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Tradução de Maria Cecília França. 6. ed. São Paulo: Papirus, 2002. 263 p.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996. 376 p.

LAZARINI, Ademir Quintílio; MURASSE, Celina Midori. Concepções educacionais na construção do Estado Imperial: as idéias de Bernardo Pereira de Vasconcelos e Zacarias de Góis e Vasconcelos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., 2002, Natal-RN. História e memória da educação brasileira. **Anais...** Natal: UFRN, 2002. v. 1, p. 1-10.

LEME, Ezequiel de Moraes. **Elementos de Cosmographia e Geographia geral**. 7. ed. São Paulo: Nacional, 1922. 210 p.

LIMA, A. G. [Afonso Guerreiro]. **Noções de Geographia**. Curso complementar. I parte. Rio Grande do Sul. 7. ed. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1935. 165 p.

_____. **Noções de Geographia**. Curso complementar. I parte. Rio Grande do Sul. 8. ed. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1939. 165 p.

_____. **Noções de Geographia**. II Parte. Brasil. Globo Terrestre. Porto Alegre: Globo, 1926. 228 p.

LIMA, Oliveira. Prefácio. In: CARVALHO, Carlos Miguel Delgado de. **Geographia do Brasil**. Tomo I. Geographia Geral. Rio de Janeiro: Impressões Artísticas/ Empresa Foto-Mecânica do Brasil, 1913. p. I-IV.

LOBO, José Theodoro de Souza. **Geographia elementar**. Adoptado nas aulas publicas do Estado do Rio Grande do Sul. 12. ed. correcta e augmentada. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1927. 247 p.

LOURENÇO, Claudinei. **A natureza no ensino de Geografia de 1º e 2º graus: perguntas ao passado**. 225 f. 1996. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Geografia, São Paulo, 1996.

LUCENA, Luiz Castelliano de. **Um breve histórico do IME – Instituto Militar de Engenharia (Real Academia de Artilharia, Fortificação e Desenho, 1792)**. Rio de Janeiro, 2005. 20 p. Disponível em: <http://www.ime.eb.br/arquivos/Noticia/historicoIME.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2011.

MACEDO, Joaquim Manuel. **Um passeio pela cidade do Rio de Janeiro**. 2. ed. Rio de Janeiro: Garnier, 1991. 279 p.

MACHADO DE ASSIS, Joaquim Maria. **A semana**: crônicas. 1892-1893. Organização, introdução e notas de John Gledson. São Paulo: Hucitec, 1996. p. 312.

_____. Ex Cathedra. Histórias sem data. In: **Obra completa**. 9. reimp. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1997b. p. 457-458. v. 2.

_____. Quincas Borba. In: **Obra completa**. 9. reimp. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1997a. p. 754. v. 1.

MACHADO, Lia Osorio. Origens do pensamento geográfico no Brasil: meio tropical, espaços vazios e a ideia de ordem (1970-1930). In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato. **Geografia: conceitos e temas**. 2. ed. Bertrand Brasil, 2000. 309-352.

MAGALHÃES, Cláudio Márcio Ribeiro. **A contribuição de José Saturnino da Costa Pereira para o cálculo das variações**. 2006. 67 f. Dissertação (Mestrado em História da Ciência) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

MARTINS, Amélia de Rezende. **Geographia elementar**. Com gravuras e oito mappas coloridos. Aprovada e adoptada pela instrução Publica do Districto Federal. 11º milheiro. São Paulo; Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1926. 79 p.

MARTINS, Henrique [Augusto Eduardo]. **Elementos de chorographia do Brasil**. 5. ed. Ampliada e mais correcta, segundo o programma do Gymnasio Nacional. Porto Alegre: Livraria Rodolpho José Machado, 1896. 232 p.

MARTINS, Isabel. Analisando livros didáticos na perspectiva dos estudos do discurso: compartilhando reflexões e sugerindo uma agenda para a pesquisa. **Proposições**, v. 17, n. 1 (49) – jan./abr. 2006. p. 117-136.

MARTINS, Wilson. **A crítica literária no Brasil**. Volume 1. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983. p. 384.

MENNUCCI, Sud. **Corografia do estado de São Paulo**. Para uso das escolas primárias. Rio de Janeiro: J. R. de Oliveira & Cia., 1936. 120 p.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e o Império**. (Subsídios para a história da educação no Brasil) 1823-1853. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1936. (Série Brasileira, 66; v. 1).

_____. **A instrução e o império**. Subsídios para a História da Educação no Brasil. 1854-1888. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937. 614 p. (Brasílica; 87; v. 2).

MOISES, Alzenira Francisca de Azevedo. **O Colégio Pedro II: controvérsias acerca da sua fundação**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Educação, Maringá, 2007.

MORAES, A. J. de Mello. **Corographia histórica, chronographica, genealógica, nobiliária, e política do Império do Brasil**. Rio de Janeiro: Typographia Americana de José Soares de Pinho, 1858. 458 p. (Tomo I).

MORAES, Didier D. C. Dias de. A renovação visual do livro didático no Brasil: o design de Ary Normanha na Editora Ática. 8º Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design. **Anais...** São Paulo: AEND, 2008. p. 140-150.

MORAES, Rubens Borba de. **Bibliografia brasileira do período colonial**. São Paulo: Instituto de Estudos Brasileiros, 1969. 437 p.

MORAES, Rubens Borba de. **O bibliófilo aprendiz**. 2. ed. rev. e aum. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1975. 187 p.

MORAIS, Francisco. Estudantes Brasileiros na Universidade de Coimbra (1772-1872). **Anais da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, n. LXII, 1940, p. 137-335.

MORAIS, Regis de. **Cultura brasileira e educação**. Campinas: Papirus, 1989. 198 p.

MORAIS, Viviane Alves. **Estradas interprovinciais no Brasil Central: Mato Grosso, Goiás, Minas Gerais (1834-1870)**. 2010. 276 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de História, São Paulo, 2010.

MOREIRA, Antonio Flavio B. (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. 11. ed. Campinas: Papirus Editora, 2009. 183 p. (Col. Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

MOREIRA, Antonio Flavio B. (Org.). **Currículo: questões atuais**. 5. ed. Campinas: Papirus Editora, 2000. 143 p. (Col. Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

MOREIRA, Antonio Flavio B. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papirus Editora, 1990. 232 p. (Col. Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo e Controle Social. **Teoria e Educação**, n. 5, 1992, p.13-27.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. 14. ed. Campinas: Papyrus, 2007. 232 p. (Col. Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

MORLEY, Helena. **Minha vida de menina**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 87; 112.

MOTA, Atiço Vilas-Boas. **Ciganos**. Antologia de ensaios. São Paulo:Thesaurus, 2004. p. 235.

MOURA, Laércio dias de. **A educação católica no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000. 311 p.

MSLIV. Manuscritos da Livraria. Arquivo Nacional Torre do Tombo. **Referência PT/TT/MSLIV/2441**. Disponível em: <http://digitarq.dgarq.gov.pt/default.aspx?page=regShow&ID=4619249&searchMode>. Acesso em: 20 nov 2010.

MÜLLER, Daniel Pedro. **Ensaio d'um quadro estatístico da Província de São Paulo**. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo, 1978.

MUSSALIM, Fernanda. Análise do Discurso. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). **Introdução à Lingüística**. Domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001. p. 101-142. v. 2.

NAKAMOTO, Persio. **A configuração gráfica do livro didático**: um espaço pleno de significados. 2010. 116 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2010.

NASIO, J.-D. **Cinco lições sobre a teoria de Jacques Lacan**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. 171 p.

_____. **Lições sobre os 7 conceitos da Psicanálise**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997. 171 p.

NEVA, Claudio Cordeiro; COLLAÇO, Flávio Roberto (2006). **Temas atuais de educação superior**: proposições para estimular a investigação e a inovação. Brasília: ABMES, 2006. 251 p.

NEVES, Fátima Maria. **O Método Lancasteriano e o ensino da ordem e da disciplina para os soldados do Império Brasileiro**. 2007. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT02-3119--Int.pdf> . Acesso em: 30 jun. 2010.

NOVAES, Carlos. **Geographia secundária**. Organizada segundo o programma dos Gymnasios, dos Lyceus, e das Escolas Normaes do Brasil. 11. ed. revista e actualizada. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1929. 547 p.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e; GUIMARÃES, Sonia Dantas Pinto; BOMÉNY, Helena Maria Bousquet. **A política do livro didático**. 2. ed. São Paulo: Summus; Campinas: Editora da UNICAMP, 1984. 139 p.

OLIVEIRA, José Carlos de. **D. João VI: adorador do deus da ciência? A constituição da cultura científica brasileira no Brasil, 1808-1821**. Rio de Janeiro: E-Papers Serviços Editoriais, 2005. 338 p. (Col. Engenho & Arte; 8).

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**. Princípios e procedimentos. 4. ed. Campinas: Pontes, 2002. 100 p.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. 149 p.

PACHECO, José Praxedes Pereira. **Breves noções para se estudar com methodo a Geographia do Brasil**. Ensaio para, pela primeira vez, indicar os tanques marítimos no Atlântico, as vertentes delles, as valladas ou bacias que ellas encerrão, accommodando o Brasil ao ultimo plano de estudos para o império francez se guindo a Geographia da França. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 1857. 204 p.

PAIM, Antônio. **A escola científicista brasileira**. Estudos complementares à história das idéias filosóficas no Brasil. Londrina: Edições CEFIL, 2002. 168 p.

_____. **A querela do estatismo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1978. 161 p. (Biblioteca Tempo Universitário).

_____. **História das idéias filosóficas no Brasil**. São Paulo: Grijalbo, 1967. 276 p.

_____. O empirismo mitigado como via de superação do aristotelismo. In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO DE PESQUISA FILOSÓFICA, 1999, Rio de Janeiro. **Anais do...** Rio de Janeiro: CEFIB, IFCS, UFRJ, 1999. Disponível em: <http://coloquiolusobrasileiro.blogspot.com/2008/06/o-empirismo-mitigado-como-via-de.html>. Acesso em: 18 nov. 2010.

PÊCHEUX, Michel et alii. Apresentação da Análise Automática do Discurso (1982). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Org.) **Por uma análise automática do discurso**. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução de Silvana M. Serrani e Suzy Lagazzi. 3. ed. Campinas: Pontes, 2001a. p. 253-282.

PÊCHEUX, Michel. A Análise de Discurso: três épocas (1983). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Org.) **Por uma análise automática do discurso**. Uma

introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução de Jonas de A. Romualdo. 3. ed. Campinas: Pontes, 2001b. p. 311-318.

_____. 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.

_____. L'étrange miroir de l'analyse de discours. **Langages**, n. 62, p. 5-8, juin 1981.

_____. Leitura e memória: projeto de pesquisa. Tradução de Maria do Rosário Gregolin. 1990. 6 f. (Mimeo).

_____. **O discurso**. Estrutura ou acontecimento. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002. 68 p.

_____. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre et al. **Papel da memória**. Tradução de José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999b. p. 49-56.

_____. **Semântica e discurso**. Uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi et al. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997. 317 p.

_____. Sobre os contextos epistemológicos da Análise de Discurso. Tradução de Eni P. Orlandi. **Escritos**, Campinas, n. 4. p. 7-16, 1999a.

_____; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualizações e perspectivas (1975). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Org.) **Por uma análise automática do discurso**. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução de Péricles Cunha. 3. ed. Campinas: Pontes, 2001. p. 163-252.

PEDRA, José Alberto. **Currículo, conhecimento e suas representações**. 3. ed. Campinas: Papyrus Editora, 1999. 120 p. (Col. Práxis).

PEREIRA, Diamantino Alves Correia. **Origens e consolidação didática na geografia escolar brasileira**. 1989. 151 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

PEREIRA, José Veríssimo da Costa; VARZEA, Affonso; ACQUARONE, Francisco. **Geographia humana**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1937[?]. 608 p.

PEREIRA, Leopoldo. A escola antiga. **Revista do ensino**, Belo Horizonte, Diretoria de Instrução Pública, ano III, n. 23, outubro de 1927.

PEREIRA, Raquel Maria Fontes do Amaral. **Da Geografia que se ensina à gênese da Geografia Moderna**. 3. ed. Florianópolis: Editora UFSC, 1999. 138 p.

PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. **História da educação**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2002. 240 p.

PINHEIRO, Antonio Carlos. **O ensino de Geografia no Brasil**. Catálogo de dissertações e teses (1967-2003). Goiânia: Editora Vieira, 2005. 285 p.

_____. **Trajatória da pesquisa acadêmica sobre o ensino de Geografia no Brasil (1972-2000)**. Campinas. 2003. 257 f. v. 1. Tese (Doutorado em Ciências), – Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003a.

_____. **Trajatória da pesquisa acadêmica sobre o ensino de Geografia no Brasil (1972-2000)**. **Catálogo de dissertações e teses sobre o ensino de Geografia no Brasil – 1972-2000**. Campinas. 2003. 106 f. v. 2. Tese (Doutorado em Ciências), – Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003b.

PINKERTON, John. **Abrégé de la Géographie Moderne. Redigée sur un nouveau plan, par J. Pinkerton**. Fait sur la traduction française de la Géographie moderne de cet auteur, et augmenté des découvertes puisées dans les voyages les plus récents. 2. ed. Tradução de J.-N. Buache Paris: Dentu, 1806. 924 p.

_____. **Modern geography**. A description of the empires, kingdoms, states and colonies, with the oceans, seas, and isles in all parts of the world: including the most recent discoveries, and political alterations. Digested on a new plan. Londres: John Conrad & Co Philadelphia..., 1804a. 520. (v. 1).

_____. **Modern geography**. A description of the empires, kingdoms, states and colonies, with the oceans, seas, and isles in all parts of the world: including the most recent discoveries, and political alterations. Digested on a new plan. Londres: John Conrad & Co Philadelphia..., 1804b. 698 p. (v. 2).

POMPÉIA, Raul. **O Ateneu**. Rio de Janeiro: INL, 1971. 247 p.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. A Geografia: ensino e pesquisa. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.). **Novos caminhos da Geografia**. São Paulo: Contexto, 2002. p. 111-142.

PORTO-ALEGRE, Achylles. **Homens ilustres do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Livraria Selbach, 1917.

POSSENTI, Sírio. **Os limites do discurso**. Curitiba: Criar Edições, 2002. p. 91-103, 167-186.

PRADO JR., Caio. A evolução da Geografia e a posição de Aires de Casal. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, AGB, n. 19, p. 52-66, 1955.

_____. **Evolução política do Brasil e outros estudos**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1961. 264 p.

_____. Introdução. In: CASAL, Manuel Aires de. **Corografia brasílica**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1945.

_____. **História econômica do Brasil**. 43. ed. São Paulo: Brasiliense, 1998. 438 p.

PREFEITURA Municipal de São Paulo. **EMEF Professor Aroldo de Azevedo**. p. 47. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/Patronos/Emef/emef%20a.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2010.

PRO-ARTE. **Sobre o Pro-Arte**. Disponível em: <<http://www.proarte.org.br/>>. Acesso em: 14 abr. 2009.

PROENÇA, Antonio Firmino. **Como ensinar geographia**. São Paulo: Melhoramentos, 1928.

RAMOS, Graciliano. Professores improvisados. In: _____. **Viventes das Alagoas**. 19. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007. p. 147-149.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. A livraria Francisco Alves e a expansão da escola pública em São Paulo. In: Casa de Rui Barbosa, I Seminário Brasileiro sobre Livro e História Editorial, 2004, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: FCRB, UFF/PPGCOM, UFF/LIHED, 2004, 20 p. Disponível em: <http://galaxy.intercom.org.br:8180/dspace/bitstream/1904/17510/1/R1850-1.pdf>. Acesso em 04 mai. 2011.

REBELLO, Domingos José Antonio. **Corografia, ou abreviada historia geographica do imperio do Brasil, coordenada, acrescentada, e dedicada á casa pia e collegio dos orfãos de S. Joaquim desta cidade**. Para uso de seos alumnos, a fim de adquirirem conhecimentos geographicos preliminares d'America em geral, e seo descobrimento; e com particular individuação do Brasil; especialmente da provincia, e Cidade de S. Salvador Bahia de Todos os Santos. Rio de Janeiro: Typographia Imperial e Nacional, 1829. 260 p.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira**. A organização escolar. 17. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2001. (Col. Memória da Educação).

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo. **A trajetória da disciplina Geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942)**. 1996. 297 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

RODRÍGUEZ, Ricardo Vélez. **A herança de 64 no contexto do cientificismo brasileiro**. Juiz de Fora: UFJF, 2010. 15 p. Disponível em: <http://www.ecsbdefesa.com.br/fts/1964.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2010.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1985. 267 p.

ROMERO, Sílvio. **Compêndio de história da literatura brasileira**. Rio de Janeiro: Imago/Universidade Federal de Sergipe, 2001. 460 p. (Obras Completas / Sílvio Romero).

RONZANI, Simone. **Relação além do profissional**. 2011. Disponível em: <http://www.ofluminense.com.br/script/ofluPoplmpriimir.asp?pStrLink=0,403,0,156102>. Acesso em: 20 abr. 2011.

RUA, João. **Em busca da autonomia e da construção do conhecimento: o professor de geografia e o livro didático**. 1992. 250 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

RUSSEL, Bertrand. **História do pensamento ocidental: a aventura dos pré-socráticos a Wittgenstein**. Tradução de Laura Alves e Aurélio Rebello. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001. 463 p.

SANTOS, João Bôsko Cabral. Uma reflexão metodológica sobre Análise de Discursos. In: FERNANDES, Cleudemar Alves; SANTOS, João Bôsko Cabral (Org.). **Análise do Discurso: unidade e dispersão**. Uberlândia: Entremeios, 2004. p. 109-118.

SANTOS, Paulo Coelho Mesquita. **O Brasil nas Exposições Universais: mineração, negócio e publicações**. 2009. 276 f. Dissertação (Mestrado em Geociências) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências, Pós-Graduação em Ensino e História de Ciências da Terra, Campinas, 2009.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística geral**. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2008. 280 p.

SCHMIDT, Afonso Frederico. **À sombra de Júlio Frank**. São Paulo: Editora Brasiliense, s/d.

SCROSOPPI, Horacio. **Curso elementar de Geographia geral**. 9. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1924. 100 p.

_____. **Curso superior de Geographia geral**. 5. ed. Rio de Janeiro; Paris: Francisco Alves & Cia.; Aillaud, Alves & Cia., 1915. 555 p.

_____. **Lições de Chorographia do Brasil**. Organizadas conforme o programma dos gymnasios. 2. ed. São Paulo: Casa Duprat, 1911. 450 p.

_____. **Recueil de morceaux choisis**. Extraits des écrivains français. São Paulo: Melhoramentos, 1939.

SELLIN, Alfred W. **Geographia geral do Brasil**. Traduzido e consideravelmente aumentada por João Capistrano de Abreu. Rio de Janeiro: Liv. Classica de Alves & Cia.; Imprensa Nacional, 1889. 210 p.

SERQUEIRA, Thomaz José Pinto. In: **Revista Trimensal de História e Geographia**, Tomo III, 1841, p. 546 e 547.

SILVA, Alexandra Lima da. **Livros de leitura de Felisberto de Carvalho e Mário da Veiga Cabral: usos e significados**. Campinas: 17º Congresso de Leitura do Brasil - COLE, 2009. 7 p. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem12/COLE_3013.pdf. Acesso em: 15 maio 2011.

SILVA, Innocencio Francisco da. **Diccionario bibliographico portuguez**. Estudos de Innocencio Francisco da Silva applicaveis a Portugal e ao Brasil. Lisboa: Imprensa Nacional, 1870. 940 p. (Tomo 9, Segundo Suplemento, C-G).

SILVA, Jeane Medeiros. **A constituição de sentidos políticos em livros didáticos de geografia na ótica da Análise do Discurso**. 2006. 275 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

SILVA, Luiz Antônio Gonçalves da. As bibliotecas dos jesuítas: uma visão a partir da obra de Serafim Leite. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 13, n. 2, p. 219-237, maio/ago. 2008.

SILVA, Rafael Souza. **Diagramação**. O planejamento visual gráfico na comunicação impressa. São Paulo: Summus, 1985. 149 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**. Uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 156 p.

SOBREIRA, Paulo Henrique Azevedo. **Cosmografia geográfica: a astronomia no ensino de Geografia**. 2005. 246 f. Tese (Doutorado em Geografia Física) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Geografia, São Paulo, 2005.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE GEOGRAPHIA. **Catalogo da exposição de geographia sul-americana realizada pela Sociedade de geographia do Rio de Janeiro e inaugurada em 23 de fevereiro de 1889**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1891. 473 p.

SODRÉ, Nelson Werneck. **A ideologia do colonialismo**. Seus reflexos no pensamento brasileiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965. 253 p. (Col. Retrato do Brasil; 31).

_____. **Formação histórica do Brasil**. 11. ed. São Paulo: Difel, 1982. 415 p.

SOUSA NETO, Manoel Fernandes de. **Senador Pompeu**: um geógrafo do poder no Império do Brasil. 1997. 124 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de São Paulo, 1997. 134 f.

SOUSA, Octávio Tarquínio de. **A vida de D. Pedro I**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1972. p. 59; v. 1.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 391-408, set./dez. 2005.

SOUZA, Deusa Maria de. Autoridade, autoria e livro didático. In: CORACINI, Maria José R. F. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999. p. 27-31.

SOUZA, Octávio Tarquínio de. **Bernardo Pereira de Vasconcelos e seu Tempo**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1937. (Documentos Brasileiros; 3). 305 p.

SUCUPIRA, Newton. O Ato Adicional de 1834 e a descentralização da educação. In: FÁVERO, Osmar (org.). **A Educação nas constituintes brasileiras (1823-1988)**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 55-68.

TAVORA, Franklin. Apresentação. In: GEIKIE, Archibald. **Geographia Physica**. 2. ed. correta e melhorada. Tradução e adaptação de Carlos Jansen. Rio de Janeiro; São Paulo: Laemmert & Cia, 1882. p. I-XIV.

THIENGO, Edmar Reis. Contribuições de Arthur Thiré para o desenvolvimento da educação matemática no Brasil. In: **Anais...** Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática.

THIRÉ, Arthur. **Geographia elementar**. Compediada para uso das escolas primarias. 17. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1925. 173 p.

TINHORÃO, José Ramos. **A música popular no romance brasileiro**. Volume III, século XX, 2ª parte. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2000. p. 331.

TORREÃO, Bazilio Quaresma. **Compendio de Geographia universal**. Rezumido de diversos authores e offerecido á mocidade brasileira. London: L. Thompson (na officina portugueza), 1824. 528 p.

VASCONCELLOS, Bernardo Pereira de. Discurso proferido por ocasião da abertura das aulas do Colégio de Pedro II aos 25 de março de 1838. In: SOUZA, Octávio Tarquínio de. **Bernardo Pereira de Vasconcelos e seu Tempo**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1937. (Documentos Brasileiros; 3). p. 273-275.

VECHIA, Ariclê; LORENZ, Karl Michael. O currículo de Couto Ferraz de 1855: compatibilizando o ensino propedêutico com o ensino profissionalizante. In: Anped Sul, 4., 2002, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2002.

_____. (Org.) **Programa de ensino da escola secundária brasileira (1850-1951)**. Curitiba: Ed. do autor, 1998. 406 p.

_____. O Colégio Pedro II: Centro de Referência das idéias educacionais transnacionais para o Ensino Secundário Brasileiro no Período Imperial. In: Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, VI, 2006, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: Faced, 2006. p. 6003-6010.

VERÍSSIMO, José. **A educação nacional**. 2. ed. aumentada. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1906. 207 p.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a História**: Foucault revoluciona a história. Tradução de Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. 3. ed. Brasília: UnB, 1995.

VILLA-LOBOS, Raul. **Chorographia do Brazil**. Resumo Didactico. 4. Ed. Rio de Janeiro: Laemmert & C., 1901. 245 p.

VILLARTA-NEDER, Marco Antonio. Silêncio, livro didático e concepções de linguagem. In: FERNANDES, Cleudemar Alves; SANTOS, João Bôsko Cabral (Org.). **Análise do Discurso**: unidade e dispersão. Uberlândia: Entremeios, 2004. p. 169-182.

_____. Silêncio, livro didático e concepções de linguagem. In: FERNANDES, Cleudemar Alves; SANTOS, João Bôsko Cabral (Org.). **Análise do Discurso**: unidade e dispersão. Uberlândia: Entremeios, 2004. p. 169-182.

VLACH, Vânia Rubia Farias. **A propósito do Ensino de Geografia**: em questão, o nacionalismo patriótico. 1988. 206 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

_____. Carlos Miguel de Carvalho e a “orientação moderna” em Geografia. In: VESENTINI, José William (Org.). **Geografia e ensino**: textos críticos. 5. ed. Campinas: Papirus, 2001. p. 149-160.

_____. **Geografia em construção**. Belo Horizonte: Lê, 1991. 128 p.

_____. **Geografia em debate**. Belo Horizonte: Lê, 1990. 104 p.

_____. O ensino de Geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. VESENTINI, José William (Org.). **O ensino de Geografia no século XXI**. Campinas: Papirus, 2004. p. 187-218. (Col. Papirus Educação).

WAPPOEUS, J. E. **A Geographia physica do Brazil refundida**. Edição condensada. Tradução de João Capistrano de Abreu et al. Rio de Janeiro: Typographia de G. Leuzinger & Filhos, 1884. 470 p.

XAVIER, Lindolpho. **Geographia commercial**. 11. ed. Rio de Janeiro: Jacintho Ribeiro dos Santos, 1929. 667 p.

ZALUAR, Augusto Emílio. **Peregrinação pela provincia de S. Paulo**. 1860-1861. Rio de Janeiro: Livraria de B.-L. Garnier, 1863. 402 p.

ZARUR, Jorge. A Geografia no curso secundário. **Revista Brasileira de Geografia**, São Paulo, ano III, n. 2, p. 227-268, abr.-jun. 1941.

ZUIN, Elenice de Souza Lodron. **Por uma nova arithmetica**: o sistema métrico decimal como um saber escolar em Portugal e no Brasil oitocentistas. 2007. 318 f. – Tese (Doutorado em Matemática). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

APÊNDICE

**APÊNDICE 01 – OBRAS DE IMPORTÂNCIA DIRETA PARA A BIBLIOGRAFIA
DIDÁTICA DE GEOGRAFIA BRASILEIRA**

1ª Ed. ou edição mais antiga identificada	Demais edições identificadas	BIBLIOGRAFIA DIDÁTICA
1758	1761 1769 1777 1788 1800 1812 1817 1830	<p>LA CROIX, Louis Antoine Nicolle de (Abbé). Géographie moderne. Précédée d'un petit Traité de la sphère et du globe, ornée de traits d'histoire naturelle et politique et terminée par une géographie ecclésiastique... par M. l'abbé Nicolle de La Croix. Nouvelle édition... augmentée [avec la collaboration de J.-L. Barbeau de La Bruyère]... Paris: J.-T. Hérisant, 1758.</p> <p>LA CROIX, Louis Antoine Nicolle de (Abbé). Géographie moderne. Précédée d'un petit Traité de la sphère et du globe, ornée de traits d'histoire naturelle et politique et terminée par une géographie ecclésiastique... par M. l'abbé Nicolle de La Croix. Nouvelle édition... augmentée [avec la collaboration de J.-L. Barbeau de La Bruyère]... Paris: J.-T. Hérisant, 1761.</p> <p>LA CROIX, Louis Antoine Nicolle de (Abbé). Géographie moderne et universelle. Précédée d'un petit Traité de la sphère et du globe... et terminée par une géographie sacrée et une géographie ecclésiastique... par M. l'abbé Nicolle de La Croix. Nouvelle édition revue [par E.-F. Drouet]... Paris: Hérisant fils, 1769. (2 v.)</p> <p>LA CROIX, Louis Antoine Nicolle de (Abbé). Géographie moderne et universelle, précédée d'un traité de la sphère, et d'un précis d'astronomie. Nouvelle édition, revue corrigée et considérablement augmentée. Paris: Hérisant fils, 1777. (2 v.).</p> <p>LA CROIX, Louis Antoine Nicolle de (Abbé). Géographie moderne et universelle, précédée d'un traité de la sphère, et d'un précis d'astronomie. Nouvelle édition, revue corrigée et considérablement augmentée. Paris: Hérisant fils, 1788. (2 v.).</p> <p>LA CROIX, Louis Antoine Nicolle de (Abbé). Géographie moderne et universelle, précédée d'un traité de la sphère, et d'un précis d'astronomie. Avec abrégé de la Géographie Ancienne, Sacrée et Ecclésiastique, pour servir à l'intelligence de l'Historie. Paris: De L'Imprimerie de Crapelet, 1800.</p> <p>LA CROIX, Louis Antoine Nicolle de (Abbé). Géographie moderne... Par M. l'abbé Nicolle de La Croix. Nouvelle édition... avec les nouvelles divisions de l'Empire français et celles des autres États de l'Europe... par un ancien professeur.... Paris: A. Delalain, 1812.</p> <p>LA CROIX, Louis Antoine Nicolle de (Abbé). Géographie moderne et universelle, précédée d'un traité de la sphère, et d'un précis d'astronomie. Nouvelle édition revue... d'après les actes du Congrès de Vienne... par un ancien professeur de géographie... Paris: A. Delalain, 1817.</p> <p>LA CROIX, Louis Antoine Nicolle de (Abbé). Géographie moderne... Par Nicolle de La Croix... Nouvelle édition... avec la nouvelle division ecclésiastique de la France et un abrégé de géographie ancienne d'après Danville... par M. J.-G. Masselin... Paris: A. Delalain, 1830. (2 v.).</p>

1805	1806	<p>PINKERTON, John. Abrégé de la Geographie Moderne. Redigée sur un nouveau plan, par J. Pinkerton. Fait sur la traduction française de la Géographie moderne de cet auteur, et augmenté des découvertes puisées dans les voyages les plus récents. 2. ed. Tradução de J.-N. Buache Paris: Dentu, 1805. 780 p.</p> <p>PINKERTON, John. Abrégé de la Geographie Moderne. Redigée sur un nouveau plan, par J. Pinkerton. Fait sur la traduction française de la Géographie moderne de cet auteur, et augmenté des découvertes puisées dans les voyages les plus récents. 2. ed. Tradução de J.-N. Buache Paris: Dentu, 1806. 924 p.</p>
1817	-	<p>CASAL, Manoel Ayres do. Corographia brasílica ou relação historico-geographica do reino do Brazil, composta por um presbytero secular do Grão-Priorado do Crato, e dedicada a S. M. Fidelíssima, etc. Com licença e privilegio real. Tomo I. Rio de Janeiro: Impressão Régia, 1817. 432 p.</p>
1817	-	<p>CASAL, Manoel Ayres do. Corographia brasílica ou relação historico-geographica do reino do Brazil, composta por um presbytero secular do Grão-Priorado do Crato, e dedicada a S. M. Fidelíssima, etc. Com licença e privilegio real. Tomo II. Rio de Janeiro: Impressão Régia, 1817. 483 p.</p>
		<p>CASAL, Manoel Ayres do. Notice sur les capitainies de Pará et Solimões au Bresil. Nouveaux Annales des Voyages, Tomo 9^o, 1821.</p>
1884	-	<p>WAPPOEUS, J. E. A Geographia physica do Brazil refundida. Edição condensada. Tradução de João Capistrano de Abreu et al. Rio de Janeiro: Typographia de G. Leuzinger & Filhos, 1884. 470 p.</p>
1889	-	<p>SELLIN, Alfred W. Geographia geral do Brasil. Traduzido e consideravelmente augmentada por João Capistrano de Abreu. Rio de Janeiro: Liv. Classica de Alves & Cia.; Imprensa Nacional, 1889. 210 p.</p>
1925	-	<p>CARVALHO, Carlos Miguel Delgado de. Metodologia do Ensino Geográfico (Introdução aos Estudos da Geographia Moderna). Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1925.</p>
1928		<p>PROENÇA, Antonio Firmino. Como ensinar geographia. São Paulo: Melhoramentos, 1928.</p>