UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

MESTRADO EM GEOGRAFIA

OS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA E O PENSAMENTO RACIALISTA BRASILEIRO NA FORMULAÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL DURANTE A PRIMEIRA REPÚBLICA

NATÁLIA FARIAS DE BARROS

Orientadora: Prof. Drª. Maria Adailza Martins de Albuquerque

João Pessoa

2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

MESTRADO EM GEOGRAFIA

NATÁLIA FARIAS DE BARROS

OS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA E O PENSAMENTO RACIALISTA BRASILEIRO NA FORMULAÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL DURANTE A PRIMEIRA REPÚBLICA

Orientadora: Prof. Dra. Maria Adailza Martins de Albuquerque

JOÃO PESSOA, 2022

Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

B277l Barros, Natália Farias de.
Os livros didáticos de geografia e o pensamento racialista brasileiro na formulação da identidade nacional durante a Primeira República / Natália Farias de Barros. - João Pessoa, 2022.
211 f. : il.

Orientação: Maria Adailza Martins de Albuquerque.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCEN.

1. Geografia. 2. Geografia escolar. 3. Identidade nacional. 4. Raça. 5. Livros didáticos. I. Albuquerque, Maria Adailza Martins de. II. Título.

UFPB/BC CDU 911(043)

Elaborado por Larissa Silva Oliveira de Mesquita - CRB-15/746

"Os Livros Didáticos de Geografia e o Pensamento Racialista Brasileiro na Formulação da Identidade Nacional durante a Primeira República"

por

Natália Farias De Barros

Dissertação de Mestrado apresentada ao Corpo Docente do Programa de Pós-graduação em Geografia do CCEN-UFPB, como requisito total para obtenção do grau de Mestre em Geografia.

Área de concentração: Território, trabalho e Ambiente.

Aprovado por:

Maria Adailza Martins de Albuquerque

Profª. Drª. Maria Adailza Martins de Albuquerque
Orientador

Prof. Dr. Luiz Eugênio Pereira Carvalho
Examinador interno

Prof. Dr. Diogo Marçal Cirqueira
Examinador externo

Universidade Federal da Paraíba
Centro de Ciências Exatas e da Natureza
Programa de Pós-graduação em Geografia
Cursos de Mestrado e Doutorado em Geografia

Agosto/2022.

The revolution will not be televised
Will not be televised
Will not be televised
Will not be televised
The revolution will be no re-run, brothers
The revolution will be live.

Gil Scot-Heron, The Revolution Will Not be Televised, 1971.

AGRADECIMENTOS

À minha família, família Farias, na figura da matriarca, minha amada avó Maria de Lourdes Farias Ferreira, de minha mãe Telma Sueli Farias Ferreira e de minha tia Maria do Socorro Farias Ferreira.

À minha orientadora, Maria Adailza Martins de Albuquerque, mulher de tantas histórias trajetórias e causos, que pelos percursos presenciais e à distância pode me ensinar mais contornos da Geografia através de potências teóricas e sensibilidades.

À Capes, pela bolsa de estudos referente ao Programa de Demanda Social.

Para as professoras e professores que me acompanharam desde os primeiros caminhos dentro do espaço escolar, driblando opressões e reafirmando um projeto social a favor da coletividade e da justiça social. A estas pessoas agradeço os caminhos apresentados e as letras ensinadas, que contornaram desde então as paisagens utópicas de minha vida, em especial a: Lucimar Morais, pelo processo de alfabetização e encantamento; Edilene Rodrigues, com a sensibilidade e dedicação das primeiras hipóteses científicas nas séries iniciais; Irmã Eliane, traduzindo os sentimentos de amor e solidariedade para o universo infantil com simbólico cuidado espiritual. As professoras e professores da graduação e pós-graduação que me acompanharam na redescoberta de mundos além das fronteiras encobertas no cotidiano-veloz, são eles: Antonio Albuquerque, Jackeline Carvalho, Josandra de Melo, Valéria Raquel Porto, Dirce Suertegaray e Maria Adailza Martins de Albuquerque.

Aos artistas, que destaco ao longo da presente pesquisa, como agradecimento e homenagem, pois através de suas obras pude ganhar fôlego durante a tragédia pandêmica do coronavírus enfrentada ao longo dos anos de 2020 a 2022, a arte borda espaços de sobrevivência em tempos mortificantes. Seja através da literatura, da música, da poesia, ou de tantas outras expressões, a pulsão da sensibilidade me incentivou a tecer as ideias, aqui expostas, com cautela e responsabilidade social.

Aos que estiveram e que se foram nessa trajetória, que me conectaram e mobilizaram ideias acerca da vida, da Educação, da raça e do amor. Aos que partiram nessa realidade, um tanto distópica e aterrorizante da COVID-19, descortinando sobre mais um ângulo como foi viver em uma ordem política expressa na figura dolorosa e conflitante do atual (des)governo.

Com sensibilidade e reconhecimento a quatro mulheres negras fundamentais em minha vida: minhas tias avós, Maria do Socorro Farias e Maria Margarida Farias; e Elza Soares e bell hooks, a elas que tanto me fortaleceram com vida e arte.

Aos integrantes do Projeto Boletim Escolar, e do professor, Roberto Marques, que de 2020 a 2022 se tornou fundamental na minha construção enquanto professora e pesquisadora, possibilitando trocas de experiências, entre professores e professoras da Educação Básica, por meio do programa *Conversas*, como também, de leituras e críticas acerca da Educação brasileira. A participação, na construção do programa Conversas, referente ao projeto, também me estimulou a continuar construindo e costurando reflexões raciais que estão aqui expressas neste trabalho e que são fundamentais para a análise acerca dos entraves educacionais no Brasil.

Amigas e amigos que me acompanharam ao longo dos dois anos de realização da pesquisa, contribuindo com as trocas cotidianas e aprendizados simbólicos, que pude transcrever nas entrelinhas de um fazer mais sensível: Cláudia Kathyuscia, Gregório Duarte e Flauber Melo; e aos amigos que através dos laços afetivos se fizeram presente mesmo diante da distância física e estimularam a realização da pesquisa apesar das dores da pandemia: Caio Jinkings, Thaísa Brandão, Francisco Fernandes, Cristiane Fernandes, Pamala Garcia, Denilson Raposo, Will Correia e Erick Henrique.

Dez músicas para começar uma dissertação

1. **Fadas** (Luiz Melodia)
2. **Disseram que eu voltei americanizada** (Carmen Miranda)
3. **Capim** (Djavan)
4. **Cangoma me chamou** (Clementina de Jesus)
5. **Brasileirinho** (Waldir Azevedo)
6. **Lamento Sertanejo** (Gilberto Gil)
7. **Um trem para as estrelas** (Cazuza)
8. **Podres Poderes** (Caetano)
9. **Pequena memória de um tempo sem memória** (Gonzaguinha)
10. **Tareco e Mariola** (Flávio José)

RESUMO

A identidade nacional brasileira é uma temática que tenciona pesquisadoras e pesquisadores a investigar sua formulação através do percurso histórico de consolidação do que foi delimitado territorialmente enquanto Brasil. A história do território brasileiro contribui significativamente para esse pensar, que transita entre aspectos geográficos, culturais, científicos e raciais, tendo em vista que, partindo de uma relação exploratória entre colônia e metrópole, as relações que foram formuladas e reformuladas, deste lado do Atlântico, grafam um modelo de organização que expressa tais estruturas em um modelo hierárquico e opressivo. A partir desse contato entre continente europeu e americano marcado pela experiência colonizatória, o qual teve como base fundamental a exploração das terras e o sistema escravocrata, acabou por delinear no Brasil, enquanto Estado-nação, aspectos centrais nas relações sociais, como também, nas instituições. Sendo assim, essa relação colonial traçou geo-historicamente, na realidade brasileira, entraves que, respondendo a um projeto nacional, visava homogeneizar modelos e padrões sociais por meio de respostas e teses científicas, projeto que se intensificou ao longo da Primeira República. A raça, nesse cenário histórico dos "novos tempos" da modernidade, é apresentada enquanto possibilidade de pensar uma nação "saudável e desenvolvida", uma vez que, através de explicações biológicas, antropológicas e geográficas determinam os traços tidos enquanto "degenerantes" e "atrasados" que poderiam ser evitados ou apagados da sociedade, material e simbolicamente. Neste sentido, esta pesquisa, objetiva investigar acerca da relação entre as teorias racialistas, em voga na Primeira República no Brasil e sua relação com a Geografia Escolar na construção da identidade nacional, trabalho este que foi trilhado através da investigação com os livros didáticos, classificados enquanto fonte e objeto de pesquisa. A Geografia, enquanto disciplina escolar, apresentou através dos compêndios do período, contribuições relevantes na construção desses discursos que hierarquizavam as raças, partindo das discussões acerca do espaço para desenvolver uma glorificação simbólica do continente europeu e fenotípica das populações brancas em contraposição a depreciação do continente africano e os aspectos estéticos, culturais, religiosos e fenotípicos das populações negras. A identidade nacional brasileira, portanto, vai sendo formulada entre 1889 até 1930, a partir de uma trama complexa que envolve o percurso histórico do Brasil enquanto Estado-nação, da Geografia enquanto disciplina escolar e das teorias racialistas que eram pautadas no viés hierárquico da sociedade ocidental colonial.

Palavras-chave: Geografia Escolar. Identidade Nacional. Raça. Livros didáticos.

ABSTRACT

The Brazilian national identity is a theme that intends researchers to investigate its formulation through the historical path of consolidation of what was territorially delimited as Brazil. The history of the Brazilian territory contributes significantly to this thinking, which transits between geographic, cultural, scientific and racial aspects, considering that, starting from an exploratory relationship between colony and metropolis, the relationships that were formulated and reformulated, on this side of the Atlantic , graphs a model of organization that expresses such structures in a hierarchical and oppressive model. From this contact between the European and American continents marked by the colonization experience, which was fundamentally based on the exploitation of land and the slave system, it ended up outlining in Brazil, as a nation-state, central aspects in social relations, as well as in the institutions. Thus, this colonial relationship traced geo-historically, in the Brazilian reality, obstacles that, responding to a national project, aimed to homogenize social models and standards through scientific answers and theses, a project that intensified throughout the First Republic. Race, in this historical scenario of the "new times of modernity", presented as a possibility for a nation to "think and develop", since, through biological, anthropological and geographical explanations, determining the trend traits as "degenerating" and "backward" that can be avoided or erased from society, materially and symbolically. In this sense, this research aims to investigate the relationship between racialist theories, in vogue in the First Republic in Brazil and its relationship with School Geography in the construction of national identity, a work that was tracked through investigation with textbooks, classified as a source and object of research. Geography, as a school subject, presented, through textbooks of the period, relevant contributions in the construction of these discourses that hierarchized races, starting from discussions about space to develop a symbolic glorification of the European continent and phenotypic of white populations in contrast to the depreciation of the African continent and the aesthetic, cultural, religious and phenotypic aspects of black populations. The Brazilian national identity, therefore, was formulated between 1889 and 1930, from a complex plot that involves the historical course of Brazil as a nation-state, Geography as a school subject and racialist theories that were guided by the hierarchical bias of colonial western society.

Keywords: School Geography; Brazilian Nation-State; Race: Didactic Book.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Brasil, os fios de suas histórias e de seus lugares.....19

Figura 02 – Arte de representação do revolucionário negro Toussaint l´Ouverture.....30

Figura 03 – Frontispício do atlas *Theatrum Orbis Terrarum* de Abraham Ortelius.....44

Figura 04 – Trecho final do documento *Manifesto* (1883) redigido pela organização da Confederação Abolicionista.....48

Figura 05 – Ilustração cronológica das contribuições ocidentais acerca das discussões racial e territorial no Ocidente.....53

Figura 06 – Representação ilustrada de Saartjie Baartman por Georges Cuvier.....57

Figura 07 – Representação de Roquette-Pinto utilizando o modelo mendeliano para apresentar os aspectos genéticos da miscigenação.....60

Figura 08 – Representação de Galton da árvore genealógica da Família Bonaparte.....63

Figura 09 – Cinco principais fases do processo de desenvolvimento da Geografia e algumas das suas características principais.....66

Figura 10 – A Redenção de Cam.....72

Figura 11 – Representação ilustrativa da estrutura *arbórea* do conhecimento.....78

Figura 12 – O Progresso Americano enquanto representação à ação colonizatória através da Educação formal com destaque ao "livro escolar".....80

Figura 13 – Árvore da eugenia com destaque a palavra "Geografia".....86

Figura 14 – Fotos de: Manuel Raimundo Querino, à esquerda; José Veríssimo, à direita.....104

Figura 15 – Fotografias de Manuel Querino apresentando pluriversalidades estéticas e culturais de africanos.....106

Figura 16 – Typos humanos apresentados no livro didático *Geographia Secundária do Dr. Carlos de Novaes*.....107

Figura 17 – Apresentação das capas dos livros didáticos selecionados.....123

Figura 18 – Capa do livro didático *Geographia Primária* de Dr. Carlos de Novaes com apresentação sobre o autor retirada da contracapa da mesma obra.....128

Figura 19 – Capa do livro didático *Geographia Secundária* de Dr. Carlos de Novaes com apresentação sobre o autor.....133

Figura 20 – Capa do livro didático *Elementos de Corographia do Brasil* de Henrique Martins com apresentação sobre o autor.....138

Figura 21 – Nomeação de Henrique Martins ao cargo de Tenente-Coronel através do *Almanak Laemmert*.....138

Figura 22 - Modelo ilustrativo de apresentação dos grupos etnográficos no livro didático *Elementos de Corographia do Brasil*.....141

Figura 23 - Capa do livros didático *Lições de Corographia do Brasil* de Horácio Scrosoppi com apresentação da conformidade com o currículo para o gymnásio.....143

Figura 24 - Capa do capítulo *As Ovelhas* em *História Natural* de Buffon.....144

Figura 25 - Jornal *A Redempção* publicado em comemorativa de 13 de Maio de 1899.....149

Figura 26 - Representação dos conceitos de Nação, Religião e Raça através do método de perguntas e respostas no livro *Geografia* da FTD.....151

Figura 27 - Santa Ana ensinando a Virgem a ler.....154

Figura 28 - Trecho 3.2.1/01.....162

Figura 29 - Trecho 3.2.1/02. 163

Figura 30 - Trecho 3.2.1/03.....166

Figura 31 - Trecho 3.2.1/04.....170

Figura 32 - Trecho 3.2.1/05.....173

Figura 33 - Ilustração da lógica entre representação e linguagem.....175

Figura 34 - Trecho 3.2.1/06.....177

Figura 35 - Tipos raciais em *Geographia Secundária*.....180

Figura 36 - Compreensão dos tipos raciais centralizada na representação fenotípica branca. 181

Figura 37 - Trecho 3.2.1/07.....183

Figura 38 - Comparativo entre as vestimentas das raças branca e negra no livro didático *Geografia*.
.....186

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Descrição das representações dos quatro continentes (Europa, África, Ásia e América) por Francisco Bethencourt através do frontispício de Abraham Ortelius.....45

Quadro 02 - As reformas educacionais e os conteúdos geográficos sobre África e grupos raciais.....100

Quadro 03 – Livros catalogados e analisados.....118

Quadro 04 - Apresentação das definições conceituais no Capítulo III do livro *Geographia Primária*.....131

Quadro 05 – Representação da apresentação dos "estados" expostos por Dr. Carlos de Novaes no livro didático *Geographia Secundária*.....136

Quadro 06 - Perguntas e respotas do capítulo IV no livro *Geografia* da FTD.....150

Quadro 07 - Apresentação do número de identificação dos trechos analisados juntamente com autoria e título dos livros didáticos.....155

Quadro 08 - Trechos analisados, autoria e título do livro didático.....156

Quadro 09 - Autores, livros didático, temas e trechos selecionados.....159

Quadro 10 – Apresentação dos climas dos cinco estados no livro didático *Elementos de Corographia do Brasil*.....166

Quadro 11 - Visualização comparativa entre a representação de África no Frontispício de Abraham Orthelius e as definições de Henrique Martins referente a raça negra no Brasil.....169

Quadro 12 - Analogia entre clima, raça e trabalho em *Elementos de Chorographia do Brasil*.....172

Quadro 13 - Composição comparativa das características físicas entre o branco e o negro.....178

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS.....10

LISTA DE QUADROS.....12

INTRODUÇÃO.....14

1 TERRITÓRIO: ESTADO-NAÇÃO BRASILEIRO.....18

1.1 A discussão territorial e a (de)formação do estado-nação brasileiro: entraves da colonização entre o eu e os outros.....19

1.2 O "problema" da raça na construção da identidade brasileira e as teorias pseudocientíficas da branquitude.....38

2 EDUCAÇÃO E GEOGRAFIA.....74

2.1 A educação e a alteridade enquanto "problema" no contexto do estado brasileiro na Primeira República.....75

2.2 Escola e a Geografia: "a redenção pela civilização" um projeto de branqueamento.....92

3 LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA E A IDENTIDADE NACIONAL.....108

3.1 Percurso metodológico: contornos do trabalho de seleção dos livros didáticos.....110

3.2 Apresentação dos livros didáticos selecionados, seus respectivos autores e apontamentos iniciais.....119

3.2.1 Trechos selecionados dos livros didáticos.....154

3.3 Os livros didáticos e o discurso racista na narração do outro: o ensino de geografia como espectro do projeto identitário da branquitude.....159

3.3.1 Geographia Primária e os trechos 3.2.1/01 e 3.2.1/02.....161

3.3.2 *Elementos de Chorographia do Brasil* e os trechos 3.2.1/03 e 3.2.1/04.....165

3.3.3 *Lições de Chorographia do Brasil* e o trecho 3.2.1/05.....172

3.3.4 *Geographia Secundária* e o trecho 3.2.1/06.....176

3.3.5 *Geografia* e o trecho 3.2.1/07.....182

UM REFLEXO TRANSFRONTEIRIÇO PARA A CONTINUIDADE.....188

REFERÊNCIAS.....193

Apêndice A.....206

Anexo A.....208

INTRODUÇÃO

Este trabalho parte inicialmente de uma intenção minha, enquanto geógrafa, professora e pesquisadora, em entender melhor os meandros que constituem a identidade nacional brasileira, identidade esta que, a depender do momento histórico que vivemos enquanto sociedade emerge através de discursos políticos com máximas nacionais que bravejam *povo* e *nação* como sinônimos, ou aspectos que falam de um mesmo conteúdo. Partindo de um processo de formação inicial, através da graduação em Geografia, percebi que o território não expressava somente uma parcela material, delimitada por fronteiras e articulado através de relações de poder, ao longo das experiências além dos muros da Universidade eu ia percebendo que contornos outros teciam significados nos territórios nacionais que os particularizavam do que poderia ser uma leitura hegemônica e homogeneizante acerca da categoria. Em um entendimento que se construía dialeticamente do mundo para mim, e de mim para o mundo, pude compreender que um dos entraves principais que dava contorno a composição territorial, e portanto, a formulação da identidade nacional, era a raça, recorte esse que só emergiu à nível de inquietação através do meu entendimento e identificação enquanto mulher negra. A partir de tal "revelação" em uma identidade social e politicamente subalternizada mas quantitativamente expressiva no Brasil, indagei sobre "Como a identidade brasileira representa e/ou identifica a expressão negra? Por que nos identificamos enquanto brasileiros mas nem sempre enquanto negros?"

Essas inquietações, foram interrogações iniciais que, dados os contornos teóricos aqui elencados, contribuem para a reflexão. Ao passo que pude participar como aluna especial e, posteriormente ingresar no mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba, sobre a orientação primordial da professora Maria Adailza Martins de Albuquerque, reordenei algumas questões e reestruturei os objetivos da pesquisa, ampliando assim, a indagação para "Como a Geografia Escolar apresentava a discussão racial no período de formulação de identidade nacional?". Portanto, raça, identidade nacional e Geografia Escolar foram os temas pensados e entendidos enquanto fundamentais para traçar esse horizonte investigativo, nesse percurso, o objeto de pesquisa selecionado para conduzir e auxiliar no entendimento de tal questão foram os livros didáticos. Fonte e objeto desta pesquisa, o livro didático, é entendido enquanto "importante documento para o estudo das disciplinas escolares" (ANGELO, 2014, p. 21), assim como indicador relevante em trabalhos que intencionam analisar "alguma discursividade geográfica" (SILVA, 2012, p. 01), esta última

enquanto intenção principal deste trabalho. Portanto, visando, construir uma interseccção entre raça, identidade nacional e Geografia Escolar através dos livros didáticos, estes últimos enquanto objeto e fonte da pesquisa.

Este trabalho foi organizado em três capítulos, de modo que: o primeiro apresenta uma contextualização teórica, através de expoentes da Geografia Histórica e da Sociologia, acerca da discussão territorial brasileira e de marcos relevantes ao debate nacional que compuseram a estruturação da percepção racial neste território; o segundo capítulo encaminha uma apresentação da relação entre Educação e Geografia Escolar tangenciando aspectos referentes à alteridade e aos projetos racistas, em voga, no período da Primeira República; e o terceiro capítulo que contempla a discussão entrono dos livros didáticos, dos autores e dos conteúdos que estão diretamente relacionados com as questões raciais, portanto, sendo este o capítulo que apresento o percursso metodológico da pesquisa e analiso os trechos selecionados dos compêndios desenvolvendo a relação analítica entre o que estava expresso, as teorias racialistas e a questão identitária.

Tal divisão dos capítulos, foi assim pensada, visando inicialmente inserir a leitora e/ou leitor nas discussões acerca da categoria território, assim como, da leitura e dos referenciais que centralizam a reflexão entorno de um recorte mais específico, sendo este, o brasileiro. Através de um percursso geo-histórico, entender essa porção de terra, que contempla marcas materiais e simbólicas da colonização, que trás ao longo de seu desenvolvimento "o signo da conquista territorial" (MORAES, 1991), foi relevante para situar as compreensões subsequentes em um espaço, que longe de ser apenas uma expressão linear da colonização portuguesa, muito nos explica acerca das estruturas políticas, econômicas, culturais, religiosas e raciais que, aqui, vão se montando e desdobrando. Através de expoentes da História, com: Azevedo (1987), Schwarcz (1993), Carvalho (2002) e Dolhnikoff (2018); e da Geografia, por meio de: Moraes (1990), Castro (2000), Souza (2009) e Cirqueira (2015), busquei esboçar um caminho da História do território brasileiro que emergisse com as contradições que aqui imperavam alicerçadas na terra e no trabalho. O corpo, neste espaço, que por longos períodos significou mercadoria, por meio do lastro da escravidão, emerge as diferenças, através de um entendimento que permeia a identificação racializada e o conflito díspare pungente enquanto esferas políticas fundamentadas entre o Eu branco narcísico e o Outro não-branco diferente. Símbolos, estes, duais que se apresentam em espectros distintos do território e da identidade nacional, constantemente disputadando um lugar e suas narrativas à respeito da nação. A compreensão racial, portanto, vai sendo destacada ao longo dos dois primeiros subcapítulos, correlacionando

a parcela territorial às expressões raciais que compunham o Brasil e tensionavam essa disputa identitária através de revoltas, manifestos, organizações políticas e explicativas biologizantes.

No segundo momento, do trabalho, exponho através de um diálogo entre referênciais da Geografia Escolar e da Educação, em uma concepção mais ampla, apontamentos acerca da educação formal no Brasil durante a Primeira República, salientando aspectos mais burocráticos que delimitavam a Escola, ainda, enquanto um espaço de poucos e que reproduzia máximas racialistas. Os avanços paulatinos alcançados com o passar dos anos, a partir da Lei das Escolas de Primeiras Letras (1827), por exemplo, representavam apenas um espectro do que mais tarde seria conhecido enquanto "educação nacional". A burocracia regia documentos que se referiam apenas às crianças brancas, ou ainda mais cetegóricos à meninos e meninas, as crianças negras, ainda escravizadas e só mais tarde "libertas" acabariam ocupando bancos escolares com funções bem distintas, tornando mais uma vez ao espaço do trabalho através da tutela do Estado por meio das "escolas agrícolas". Nesse íntere, de um país que tardiamente e à duras penas, se encaminhava para a abolição da escravidão, argumentos científicos estavam sendo elaborados partindo de fundamentos médicos, geográficos, antropológicos e etnográficos para justificar, através de um repertório do progresso e da modernidade à exploração do "homem pelo homem" visando sustentar os privilégios e a ordem hierárquica das classes dominantes. Portanto, a discussão a respeito do espaço escolar enquanto esfera democrática, no período analisado, ainda estava longe de atingir essa possibilidade realmente diversa e plural, no mais o que prevalecia eram imperativos organizativos de uma representação homogênea e de ensinamentos racialistas que partiam de referenciais europeus e estadunidenses. Silva, 1995; Rocha, 1996; Tonini, 2002; Silva, 2012; Saviani, 2013; Hashizume, 2015 e Gallo, 2017 são alguns referências utilizados para auxiliar na construção desse capítulo os articulando aos referenciais expostos no capítulo anterior.

Por último, o capítulo três, intitulado *Livros didáticos de Geografia e a identidade nacional*, dadas às necessidades expositivas, está subdividido em três subcapítulos, estando o último, organizado em cinco subtópicos, cada um apresentando as discussões a respeito dos cinco livros didáticos selecionados para a discussão. A exposição proposta para este capítulo é referente: ao percurso metodológico da pesquisa; aos livros didáticos, seus autores e os trechos selecionados para construir as análises tendo como aporte teórico os autores expostos ao longo dos capítulos apresentados. No caminho metodológico apresento os referenciais teóricos que foram mobilizados para compreender o recorte histórico (Azevedo, 1987; Schwarcz, 1993; Carvalho, 2008; Dolhnikoff, 2003), geográfico (Veríssimo, 1985;, Vlach, 1988; Rocha, 1996)

e racial (Fanon, 1961; Banton, 1977; Bonilha, 2012; Cardoso, 2014) ao longo do processo investigativo, fundamentais para o encaminhamento que se sequencia à respeito da apresentação dos livros didáticos e da análise dos trechos escolhidos. Também saliento, com maior enfoque, a relevância do trabalho com os livros didáticos, enquanto fonte e objeto, da pesquisa, entendendo as possibilidades e os limitantes materiais do trabalho com esse documento. Dialogar com os compêndios, neste sentido, possibilita visualizar correlações mais precisas acerca de aspectos importantes, para a construção do trabalho, como: autoria, editora, ano de publicação e/ou reedição e os conteúdos abordados. Autores, como: Lajolo, 1996; Choppin, 2004; Albuquerque, 2011; Munakata, 2012 e Angelo, 2014, apresentam estas preocupações, assim como, também pensam a imbricação entre o trabalho com tais fontes e a fundamentação de estudos acerca da História das disciplinas escolares. Ainda neste subcapítulo apresento, através da elaboração de um quadro, a organização destes artefatos em: título dos livros trabalhados, autores, ano de publicação, período escolar referente à cada obra, editoras que os divulgaram e o capítulo e conteúdos que apresentam as ideias e concepções racialistas. Em seguida identifico com maiores detalhes três pontos fundamentais para o trabalho com os livros didáticos, são eles: (i) aspectos estruturais, como: sua composição em páginas, número de edições identificadas e contornos metodológicos empreendidos; (ii) elementos referenciais notórios dos autores, como: obras publicadas, atuação profissional e referenciais teóricos utilizados; e (iii) as editoras dos compêndios, que também apresentam informações acerca do circuito de divulgação das obras. Ao fim deste subcapítulo, exponho os trechos selecionados para a análise, que desenvolvo no subcapítulo 3.3 intitulado *Os livros didáticos e o discurso racista na narração do Outro: o ensino de Geografia como espectro do projeto identitário da branquitude*.

Ao longos desses capítulos, portanto, me proponho à pensar identidade nacional não como um fator natural, aspecto espontâneo de um país que tinha como expressão social grupos étnicos variados e com características culturais distintas, mas à tensionar essa identidade através de indagações que a visualizem geo-historicamente em uma correlação singular das condições políticas, raciais e econômicas brasileiras. A alteridade, nesse sentido, está na centralidade deste trabalho, uma vez que, as representações simbólicas e imagéticas do *povo* brasileiro são expressões resultantes de conflitos raciais que compõem o que entendemos enquanto território nacional.

1 TERRITÓRIO: ESTADO-NAÇÃO BRASILEIRO

Deste caldeamento carnal e espiritual surgimos nós, os brasileiros.

Darcy Ribeiro, 1995, p. 12

Com essa frase introdutória, do renomado pesquisador e transformador social brasileiro, Darcy Ribeiro, apresento a base material que aqui será fundamental para construir reflexões acerca da Geografia, enquanto ciência, em suas perspectivas acadêmicas e enquanto disciplina escolar. Quando penso no movimento de reflexão que pretendo grafar, e no compromisso social que viso permear, surge em mim uma imagem que parece agregar tais aspectos de forma precisa, seria uma representação das fronteiras que desenham o Brasil, enquanto Estado-nação que historicamente é apreendida e cristalizada, e preenchendo o "vazio" imagético desse contorno fronteiriço, aparecem as nuances que emergem e salientam fios de histórias e seus lugares (**Figura 01**). Tais fios, conceitualmente pensando, para alguns, seriam denominados de redes, contudo marcas como raça, identidade, historicidade, não contemplam o debate, e me permite criar um redirecionamento que conduz a compreensões mais complexas dessas tramas nacionais (HAESBAERT, 2000; MIGNOLO, 2008). Portanto, miragens teóricas, como cita Nascimento (2016), não cabem, uma vez que, autoras e autores brasileiros e estrangeiros já se debruçaram e ousaram percorrer narrativas, tramas e conceitos que pudessem dar maiores nuances desses fios acerca das tramas nacionais, como citado anteriormente. Se em um campo da discussão, acerca do território nacional, é possível visualizar proprietários rurais dominados por uma psicologia de uma economia avarenta (FANON, 1961), por outro lado, se conhece o desejo dos Outros personagens dessa narrativa, mulheres, negros, indígenas, LGBTQIA+, "de conhecer a si mesmo, de reconquistar seu destino (soberania), e de pertencer a si mesmo no mundo (autonomia)" (MBEMBE, 2001, p. 178).

Figura 01 – Brasil, os fios de suas histórias e de seus lugares.

Fonte: Organização da autora (2021) adaptado de COMBER (2021).

1.1 A discussão territorial e a (de)formação do estado-nação brasileiro: entraves da colonização entre o eu e os Outros

se
nem
for
terra

se
trans
for
mar

Paulo Leminski, 2013, p. 142.

Para apresentar este subcapítulo opto por destacar que aqui não tenho pretensão de esgotar os caminhos e descaminhos políticos que teceram e compuseram as tramas da história do Brasil em sua estrutura enquanto Estado-nação, mas proponho, através dos referenciais teóricos que percorri apresentar os fenômenos que se articulam com os objetivos desta dissertação. Para tal, recorri a um aporte teórico que embasa a perspectiva histórica, apresentando tempos, nessa compreensão do Brasil enquanto Estado, através de fatores políticos, sociais, culturais que o compôs, de forma a não linearizar os fenômenos, mas apresentar de uma forma metodologicamente possível para a compreensão da construção desse sistema político-burocrático que aqui foi construído. Os autores que auxiliaram nessa composição foram: Jacob Gorender (1978), Celia Maria Marinho de Azevedo (1987), Lilia Moritz Schwarcz (1993; 2012), José Murilo de Carvalho (2002; 2008), Miriam Dolhnikoff (2003), Victor Nunes Leal (2012), Antonio Carlos Mazzeo (2015) e Maria Beatriz Nascimento (2018), aqui os apresento enquanto possibilidade para a leitora ou leitor também recorrer a tais obras e construir através delas reflexões que ampliem as delimitações e fronteiras que não pude cruzar na elaboração reflexiva nas linhas que aqui seguem. Os referenciais anteriormente citados auxiliaram na composição historiográfica, e pude através de suas obras, enquanto geógrafa, visualizar mais amplamente os recortes históricos que se apresentaram enquanto relevantes à nível desta pesquisa, e em composição com a análise historiográfica também há nesses autores e, objetivamente, em suas obras, o cuidado e o interesse em revelar os conflitos e os sujeitos que por tantos momentos foram marginalizados e invisibilizados na história e, mais precisamente, na História do Brasil. Sem perder de vista as limitações dualistas, que categorizam e subdividem as disciplinas através de distanciamentos metodológicos, me empenhei em visualizar o espaço geográfico através de momentos históricos, partindo de autoras e autores da Geografia que percorressem essa base teórica, de modo a não perder de vista o objeto de estudo da ciência geográfica, e de comunicar através dele os tempos históricos que o compuseram e continuam a compor por meio das dinâmicas sociais, dos arranjos políticos e das ações revolucionárias. Os expoentes utilizados como embasamento para construção da análise geográfica, foram: Antonio Carlos Robert Moraes (1990; 1991; 2000), Demétrio Magnoli (1997), Lia Osorio de Castro (2000), Marcelo Lopes de Souza (2009; 2014) e Diogo Marçal Cirqueira (2015). Tais nomes, reitero, foram aqui apresentados considerando a atenção acerca da discussão no entorno do conceito de território e, somando a este aspecto, o compromisso de apresentar o tema, em uma análise do Brasil, sem encobrir ou camuflar as contradições que compuseram tal cenário nacional.

Desta forma, as reflexões que subseguem são processos que partem dos referenciais anteriormente citados, sem o intuito de finaliza-las no que diz respeito a discussão de Estado-nação, mas de apresentar, tendo como cerne uma preocupação metodológica com o desenvolvimento da pesquisa, possibilidades para visualizar as marcas e mudanças que, ao longo dos momentos históricos do Brasil como Estado-nação, foram lidas enquanto estáticas e lineares, mas que compunham arranjos complexos e cambiáveis entre as pessoas em suas variadas formas de ser e existir e do espaço, que foi marcado e ressignificado através dos tempos. Foi a experiência colonizatória, neste sentido que inaugurou essa relação entre as pessoas e o espaço a ser conquistado, visualizando o momento do Brasil antes de se configurar enquanto terra conhecida pelas experiências exploratórias europeias, e é justamente através desse contato, de um certo Eu com um promulgado Outro que se estruturou uma base política, econômica, social, filosófica que ficaria impregnada na história, no espaço e nas pessoas dessa tal terra "além-mar".

A base colonial, a qual, fundamenta a história do território brasileiro possibilita compreender os contornos sociais, econômicos e políticos que desenharam ao longo dos anos as instituições modernas, assim como, modelos de comportamento social no diálogo com a alteridade. A experiência colonizatória que está fundada na relação de exploração entre metrópole e colônia traceja um arcabouço histórico fundamental para pensar as marcas, registradas nesse período, e continuamente nas marcas que se tornaram estruturais no Brasil República (MORAES, 2000). Leal (2012) apresenta, partindo de uma leitura historiográfica no período colonial, que uma das bases que garantia a hegemonia das relações de poder nos recortes políticos, econômicos e sociais estavam alicerçadas na estrutura territorial dos latifúndios monocultores escravocratas. Ou seja, notoriamente o entendimento do território brasileiro está fincado neste arcabouço colonial, que para além do aspecto da ocupação, à priori, vai ganhando e sendo desenhado por decisões e acordos econômicos e políticos, como do cultivo das culturas de cana de açúcar, algodão, café e da lucrativa atividade alicerce, o escravismo (GORENDER, 1978).

As relações políticas brasileiras nesse trânsito histórico do século XV para o século XVIII, que perpassam o Brasil Colônia até o Brasil República, tiveram como pano de fundo essa interação entre terra e trabalho, visualizando nesse sentido, a perpetuação do sistema de exploração e todo o arranjo social que essa relação garantia às oligarquias que estavam fincadas neste solo (CARVALHO, 2008). Portanto, o que se formula enquanto central nessa sociedade é uma amálgama entre os fatores materiais, como o território e a mão de obra escravizada,

juntamente com os aspectos subjetivos, relacionados a ferramenta colonial a qual impregna sentido e dá forma as relações sociais espacializadas pela lógica hierárquica da branquitude (CARDOSO, 2014). A discussão acerca da "construção da América" (MORAES, 2000, p. 264) possibilita geograficamente refletir, partindo dessas fronteiras promulgadas para a construção do Brasil, acerca de aspectos como: violência, racismo, educação e expropriação, e de como tais aspectos grafaram este território nacional e os arranjos que aqui se deram (SCHWARCZ, 2012; MARTIN, 1998).

Geograficamente quando me proponho a pensar território estou tensionando uma reflexão acerca do espaço juntamente com as contribuições, marcas e registros que a sociedade acrescenta, ou crava, sobre ele (MORAES, 1990). Essa relação Sociedade-Natureza, compreende conflitos visualizados através das relações de poder, revelando, assim, ideologias e, por conseguinte, possibilita compreender em maiores nuances fenômenos sociais que são estruturais e estruturantes dos espaços geográficos, como a atividade colonial, as revoltas sociais ou o funcionamento das instituições sociais (SCHWARCZ, 1993; CIRQUEIRA, 2015; ALBUQUERQUE, 2018). No caso do território, a reflexão conceitual a partir de clássicos da Geografia no ocidente, propuseram pensar o espaço enquanto expressão das relações de poder, fundamentalmente visualizado e entendido através das fronteiras, cuja estrutura dialética, apreende impedimentos e aberturas, a depender da análise política que lhe compreende, como cita Magnoli (1997, p. 35):

> A produção de uma legitimidade especificamente nacional – por oposição a legitimidade dinástica – envolveu algo mais que uma operação do pensamento jurídico. A geografia cumpriu funções decisivas na produção de uma identidade e legitimidade para a nação, providenciando a distinção entre nacional e estrangeiro pela via da associação entre nação e território. Paralelamente ao papel desempenhado na construção da representação das fronteiras, a geografia contribuía geograficamente para a elaboração do imaginário territorial no interior da história nacional.

Sendo assim, tal recorte, analisado politicamente, ganha significado através da parcela material, pensada enquanto base fundamental, e estipula aos povos um molde homogêneo que define ao longo do tempo a existência e continuidade política, cultural, econômica desse espaço, através das relações de poder e, delimitado pelas fronteiras (MORAES, 1991; SOUZA, 2009). O arranjo nacional, partindo da concepção política clássica ocidental, visualizava pela historicidade dos modelos modernos, que o fator aglutinador e central desse cenário era o "povo". A condição que garantia as bases materiais era, portanto, gente, pessoas que não se distanciassem do elemento chave, sendo este o território, e que através dele alimentasse o

sentimento de pertença, de identificação com o espaço e com aqueles que ali também vivessem. Tal fator, no entanto, não é linear como aparenta ser, pois dada a diversidade em inúmeros sentidos, o Brasil era composto por representações e símbolos pluriversais, que percorriam os registros dos povos originários das populações de nações em África e das próprias populações estranhas à este espaço, os vindos da Europa. Essa composição ideológica instrumentalizada pela lógica imperialista, do avanço, da ocupação, da tomada, fundamenta o centro e personifica a margem, o externo, para que essa formulação fosse possível instrumentos em vertentes diversas foram pensados e personagens que pudessem retificar tais lugaridades foram convocados direta ou indiretamente pelo próprio fetiche de atuar nessa trama narcísica (BHABHA, 1991), como enuncia Cardoso (2017, p. 148).

> Com efeito, o branco Narciso somente tem olhos para si. Ele é enamorado por si [...] Somente o branco é passível de se apaixonar por si mesmo. Nos termos que poderemos considerar como sadio. Somente ao branco é possível, "beber-se", "devorar-se", ser Narciso. Seria uma característica restrita ao seu grupo a possibilidade de amor-próprio, porque ele é desejo. Enquanto, os Outros são repulsivos, feios, patológicos (RAMOS, 1995[1957]b).

Nessa trama de composição de um conjuntura nacional, portanto, unidade material e simbólica caminham lado a lado, um dueto que rege a grande orquestra do "país" sendo articulada pelo mecanismo jurídico-burocrático encaminhando impositivamente a funcionalidade plena do mando oligárquico (DOLHNIKOFF, 2003), tendo em vista que sem os instrumentos jurídicos a (des)ordem acharia, certamente, corpo e espaço para dar vazão as diferenças que aqui já se ancoravam. A identificação territorial é conclamada pela identidade nacional, visualizando similaridades que espelhem o único nos Outros, no sentido mais próximo das semelhanças naturalizadas, estas produzindo e reproduzindo normas higiênicas a partir dos civilizados até os selvagens, percorrendo o espelho do colono entregue ao indígena aliterando a fábula católica "à minha forma e semelhança", a identidade nacional torna-se, portanto, uma patologia (BARROS, 2019).

A historicidade do território brasileiro apresenta com detalhamento a condição *sui generis* de sua formação, tendo como ponto de partida uma complexa teia de relações que sucedem o infortúnio da "Descoberta". Os interesses da coroa lusitana grifam, ao longo do período expansionista do século XV, no *sistema-mundo,* "a construção de um império colonial" (MORAES, 2000, p. 151), onde as bases explicativas, sendo elas biológicas, filosóficas ou geográficas, para tal fenômeno, foram pensadas para perpetuar a centralidade europeia, justificando a exploração e naturalizando as hierarquias. Este Outro território transatlântico

instituído a partir das amarras da exploração, materializa intenções que partem de uma centralidade de interesses expansionistas, por continuidade, pressionando um processo que simboliza a universalidade a partir desse movimento, como cita Moraes (2000, p. 50)

> A mesma dinâmica que mundializa o horizonte geográfico europeu revoluciona o ordenamento interno dos espaços do continente. O expansionismo é - e de forma conjugada — interno e externo a Europa, marítimo e terrestre, avançando em espaços contíguos e descontíguos, gerando territórios contínuos e esparsos. O processo é teso e sincrônico, num jogo de forças que articula as escalas nacionais com a planetária. Um mesmo movimento que estabelece a centralidade europeia no mundo e a afirmação dos países centrais no interior da Europa.

Neste momento, a discussão territorial, portanto, foi localizada no centro das justificativas no entorno das expansões, que representavam o movimento de "conquista", assim como, uma estruturação simbólica fundamental para perpetuar e dar seguridade às forças políticas que representavam o alicerce de tal dinâmica mundializante. A Geografia moderno-colonial, do século XVIII, então, ganha força teórica partindo de tal base material para apresentar um caminho explicativo, hegemonicamente em torno das discussões da "Geografia da Civilização" e da "Geografia Regional", com nomes como Friederich Ratzel e Vidal de La Blache, que à grosso modo, reproduziam um raciocínio acerca da relação "Homem-Natureza" que possuía similaridades no plano teórico (MERCIER, 1995; MAGNOLI, 1997; MARÇAL, 2015). Tais expoentes, para uma leitura mais aprofundada no que concerne ao panorama da ciência geográfica e do compromisso teórico com o conceito de território, apresentam um argumento "a fim de estabelecer relações lógicas entre os conceitos que foram considerados significativos à questão estudada" (MERCIER, 1995, p. 10), ou seja, entre homem e meio há um conflito que transita por domínio e harmonia, que reside no paradigma moderno ocidental da contradição acrescido ao fator evolucionista, partindo principalmente dos paradigmas científicos estabelecidos (QUIJANO, 2005).

> [...] deve ser enfatizado que La Blache em *Princípios de Geografia* foi bastante influenciado pela Antropogeografia de Ratzel. Para além de uma proposta teórica que buscava compreender as vicissitudes da relação homem-meio, é muito similar entre *Princípios de Geografia* e *Antropogeographie* os pressupostos, os objetos de investigação e as estruturas de argumentação e análise. A dessemelhança, obviamente, se encontra justamente na presença, por vezes excessiva, de leituras biológico-deterministas e mecanicistas presentes no discurso ratzeliano, além do peso dado aos processos de seleção em contraposição aos de adaptação. Ainda assim, é interessante notar que, no que se refere às diferenças raciais no interior da humanidade há um debate silencioso entre ambos, pois, as mesmas questões e problemáticas que afligiam Ratzel foram tomadas por La Blache (CIRQUEIRA, 2015, p. 91-92).

Portanto, tais expoentes, exploram em seus trabalhos, durante o século XIX, período da institucionalização da Geografia, explicações e análises que tinham centralidade na relação Homem-Natureza e encharcados pelas determinações científicas do período, os fundamentos

biologizantes e evolucionistas, possuíam terreno mais propício ao debate e à validação científica. O saber, deste modo, era reflexo das estruturas institucionais e dos agentes sociais que monopolizavam o que se pensava e como se pensava, de modo que as reflexões teóricas acerca do conceito de território, e de seus desdobramentos, como: Estado-nação, fronteiras, Estado, estavam emergidas nesse misto das reduções analíticas ocidentais, centralizando dualismos e favorecendo a narrativa branca, europeia, masculina, "senhorial" (ROCHA, 2018). Frente a esta epistemologia universalista, que diante de novos desdobramentos culturais e avanços fronteiriços, objetifica o estrangeiro e o exótico em termos biológicos, calca no restante do ocidente modelos teóricos fundamentais para os então Estados-nações, e seus respectivos cientistas, ou como afirma Schwarcz (1993, p. 29) "homens de sciencia", traçam marcos históricos e registros geográficos sobre os territórios e as populações que os ocupavam.

Segundo Machado (2000) ao longo do processo de construção do Estado-nação brasileiro, a intelectualidade construiu suportes para tal, a partir de fundamentos teóricos, literários, culturais, sendo a intersecção entre os três responsáveis pela imagética social que estrutura uma liga singular submetendo diferenças, a uma ideia de particularidade, união e homogeneidade. Portanto, o projeto nacional se consolida no plano teórico com seus limitantes epistemológicos, e se interconecta ao plano social, perpassando o norte epistêmico, através de atributos pensados para formular uma performance UNO, ou seja, o valor ocidental residiria na unidade e na estabilidade. Essas colocações nacionais estavam no plano teórico, em inúmeros textos de autores que frisavam a relevância da centralidade política, da ética social, do progresso econômico, estando sempre atentos aos fatores que pudessem acrescer "degenerências" à nação e sua população (SCHWARCZ, 1993).

À nível biológico, e por conseguinte, social, na Europa do século XIX, autores como Charles Darwin (1809-1882) e Hebert Spencer (1820-1903) nortearam cientificamente reflexões acerca da evolução, fosse ela, no plano relativo ao meio natural, para o primeiro autor, como também no meio social, para o segundo (BANTON, 1977). Para Spencer, no entanto, as formulações darwinistas ganharam outras nuances que poderiam explicar evoluções e atrasos a partir da perspectiva de nação, através do "darwinismo social", visualizando que "o progresso requer competição entre os indivíduos, classes, nações e raças – e a seleção natural, no caso da humanidade, consiste nesta luta pela vida, na qual sucumbem raças inferiores e brancos inferiores" (SEYFERTH, 1995, p. 180). O discurso biologizante ganhou terreno no meio científico, uma vez que as explicativas quantitativas eram válidas para compreender o mundo

em todos os seus segmentos, desde o mundo natural até as questões políticas, como cita Hofstadter:

> It offered a comprehensive world-view, United under one generalization everething in nature from protozoa to politics. Satisfying the disere of advanced thinkers for a world-system to replace the shattered Mosaic cosmogony, it soon gave Spencer a public influence that transcended Darwin´s[1] (Hofstadter, 1946, p. 31).

Sendo assim, no Brasil, os intelectuais e as elites dependentes material e simbolicamente do mando metropolitano, partiam do paradigma darwinista da evolução (SCHWARCZ, 1993) para pensar o "aqui", o meio natural com seu relevo, clima, vegetação e população, formulando teorias de como tais fatores afetavam o povo e o desenvolvimento nacional, e questionando: O que era obstáculo? O que era potencialidade?

Tal leitura de mundo, que prevaleceu sobre a construção do território brasileiro também é redigido por encontros que, como apresentado anteriormente, demonstram a condição *sui generis* do Brasil diante deste cenário plural de composições explicativas e especulativas sobre o que seria o futuro desse espaço, revestido de riquezas e acentuado pelas misérias da hierarquia eurocêntrica. No século XIX, Instituições, como: Universidades, Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), Museu Nacional; jornais, como: O Estado de S. Paulo, Gazeta Medica da Bahia[2]; entre outros espaços de repercussão de discursos e teorias ao desenvolvimento da nação, estavam efervescendo e partindo de referenciais estrangeiros e nacionais, criando assim, pontes teóricas entre as ciências. As formulações percorriam a: Biologia (Herbert Spencer, Cesare Lombroso, João Batista Lacerda, Raimundo Nina Rodrigues), História (Capistrano de Abreu, Silvio Romero, Euclides da Cunha), Geografia (Vidal de La Blache, Tomas Pompeu de Souza, Horácio Scrosoppi), Antropologia/Etnografia (Edgard Roquette Pinto, Couto Magalhães) entre outras.

A ciência, portanto, nos moldes clássicos, que se desenvolve a partir de uma centralidade acerca do avanço sobre o ocidente e da dilaceração das sociedades submetidas às monarquias escravocratas, segue seu percurso, promulgando incógnitas ilustradas enquanto problemáticas dos espaços ocupados e das populações originárias. É através do domínio de tal

[1] "Ele ofereceu uma visão de mundo abrangente, unida sob uma generalização, desde protozoários até a política. Satisfazendo o desejo de pensadores avançados por um sistema mundial que substituísse a cosmogonia do mosaico estilhaçado, logo deu a Spencer uma influência pública que transcendia a de Darwin." (Hofstadter, 1946, p. 31).

[2] O termo "medica" aparece sem acento com intenção de apresentar com fidelidade o título do documento citado, de acordo com a ortografia da época de sua publicação, que se deu de 1866 até 1934.

narrativa que se exporta resultados e modelos unânimes, fundados em princípios que partem do centro epistêmico para a periferia do globo terrestre, delimitando a produção do saber e a validade das máximas científicas. No movimento explicativo dos fenômenos, lidos pelo método positivista do século XVIII, entre a linearidade dos problemas e generalização das respostas, havia para compreensão de Brasil um percurso profundamente reducionista para visualizar os entraves que aqui impulsionavam as instituições e as relações sociais. As aclamadas soluções, como se pregavam, partiam de um pequeno número de pessoas reconhecidas e renomadas, que tinham histórico de influências nos meios que percorriam e que, portanto, credibilizavam seus pensamentos, projetos e discursos, tendo como pano de fundo o cenário científico e humanitário como cita Carvalho (1990, p. 130)

> Em vez de uma simples filosofia ou uma filosofia da história, o positivismo comtiano evoluiu na direção de uma religião da humanidade, com sua teologia, seus rituais, sua hagiografia. Pretendendo ser uma concepção laica, fundia o religioso com o cívico, ou melhor, o cívico se tornava religioso. Os santos da nova religião eram os grandes homens da humanidade, os rituais eram festas cívicas, a teologia era sua filosofia e sua política, os novos sacerdotes eram os positivistas. Na base da nova humanidade, Comte colocou o sentimento do altruísmo, substituto da caridade católica. Ainda na esteira do comunitarismo católico, salientou as instituições de solidariedade, hierarquizando-as. Na base, ficava a família, seguida da pátria e, como culminação do processo, a humanidade.

A estrutura hierárquica de uma sociedade não é findada em sua suposta autonomia política, com marco histórico da independência do Brasil em 1822, mas se constitui enquanto tecnologia que assegura controle do status de uma dada lógica social, sendo esta impressa através do percurso "evolutivo" possibilitando o desenvolvimento do sistema capitalista. Quando Santos e Cunha (2015, p. 13) destacam, acerca da *colonialidade do poder*, que "tem se estruturado, nos campos simbólico e material, como uma espiral helicoidal da expansão do capitalismo", se faz relevante destacar que as produções científicas apresentam leituras de mundo que não encerram sentido em si, mas que são repercutidas em diversos meios e que alcançam direta ou indiretamente grupos sociais variados. Portanto, não há uma cristalização da teoria, principalmente em momentos emblemáticos da história de uma nação, que se desprende totalmente do meio social, a ciência exerce nestes momentos da história papel central na construção de símbolos, personagens, narrativas e, porque não, realidades. Estando o pensamento científico ocidental do século XVIII-XIX, fundado nas máximas positivistas do progresso da nação e da evolução das sociedades, é estrutural pensar as contribuições científicas, não enquanto imparciais, mas pelo contrário, enquanto mecanismos que corroboraram assertivamente para a formulação de barreiras teóricas, imagéticas e psicológicas

acerca do território brasileiro e dos povos que aqui habitavam, simplificando diferenças raciais, linguísticas e culturais, por símbolos, tais como: deus salvador, família tradicional e o homem de bem (FANON, 2008).

É partindo dessa lógica, que as produções de intelectuais brasileiras perpassavam as bases que compunham o cenário intelectual europeu, visando enquadrar o território brasileiro em definições preconcebidas através de modelos estereotipados. Entre estes nomes estava, Couto Magalhães, homem da política, etnólogo e literato de Minas Gerais, que escreveu em 1876, a pedido do imperador D. Pedro II, um livro intitulado "O Selvagem" que pretendia, partindo desta base nacionalista, catequisar o restante das populações originárias que residiam no território brasileiro através da disseminação da língua portuguesa (TURIN, 2012). No início de seu livro Magalhães redige:

> Eu não escrevi este livro, amigo leitor, por ambição, gloria litteraria e sim com a de ser útil, concorrendo com uma pedra para o edifício da grandeza de nossa pátria. Como trabalho scientifico, eu sei que ele esta cheio de imperfeições e lacunas; como trabalho prático, como methodo de ensino de língua, eu tenho consciência que é um bom livro, porque é nele que, pela primeira vez, se applica á língua mais geral dos selvagens do Brazil, o methodo que os modernos philólogos hão inventado para a vulgarisação das línguas vivas. O constante testemunho da historia demonstra que por toda parte, e em todos os tempos que, uma raça barbara se poz em contato com uma raça civilizada, esta se vio forçada ou a exterminal-a, ou a ensinar-lhe sua língua (MAGALHÃES, 1876, p,07).

O autor percorre variadas vertentes para apresentar seu projeto e seu método catequista de ensino da língua portuguesa, um conjunto de explicativas aparecem ao longo do seu trabalho como forma de argumentar a elaboração do livro, como também, argumentar a eficácia do projeto. Uma mescla de fatores religiosos, políticos, biológicos e climáticos são emergidos ao longo das páginas do manual para dar cabimento à problemática civilizatória que Magalhães compreendia acerca do Brasil através dos conceituados "selvagens". Em um dos trechos o etnólogo cita que o problema do desenvolvimento intelectual destes povos não se deve somente à condição da raça, mas sim "á falta de educação, pobreza, clima e todas essas que os naturalistas capitulam com o nome de *acção dos meios*" (MAGALHÃES, 1876, p. 98). Se torna, portanto, complexa a própria solução, como o autor apresenta, são questões diversas que possuem origens para além da condição social, a própria condição do meio, em uma leitura determinista central à época, assim, promulgando a salvação através do empreendimento da civilidade, tendo em vista que pela condição natural não haveria avanços sem a interferência da técnica e da ciência. O selvagem, este personagem central da obra, é também personagem

central na história do Brasil, ou poderia dizer personagens, no plural, tendo em vista que tal denominação estrutura o universalismo também sobre as diferenças de povos não-brancos, sendo assim, é símbolo recorrente de reflexão nas obras comprometidas com o "bem da nação", uma vez que a existência de outras identidades, no plano positivista, ameaçavam os padrões normativos do progresso.

O cenário explicativo ao projeto nacional é polissêmico, não há um acordo único para pensar o progresso do Brasil enquanto nação, intelectuais transitavam, com suas certezas autointituladas científicas e universais (MACHADO, 2000), entre conhecimentos variados para apresentar: os entraves ao desenvolvimento moderno da nação, e consequentemente as suas resoluções metodológicas, que contavam com um arranjo explicativo entre: religião, Biologia, Geografia, Antropologia, Etnografia, História, Economia, Filosofia ou Psicologia. O Estado brasileiro estrutura-se a partir do século XIX, representado pelos grupos políticos através de oligarquias, nacional e regionais, ligadas à economia latifundiária (DOLHNIKOFF, 2003), após a independência da corte portuguesa em 1822. Seguida a independência desdobramentos e reorganizações não se apresentaram apenas no campo político-administrativo, no que se refere aos acordos com a Inglaterra no cenário do tráfico de escravizados, por exemplo, mas salientaram os hiatos que impediam o desenvolvimento de um Estado-nação brasileiro através das estruturas simbólicas sociais (MAGNOLI, 2003).

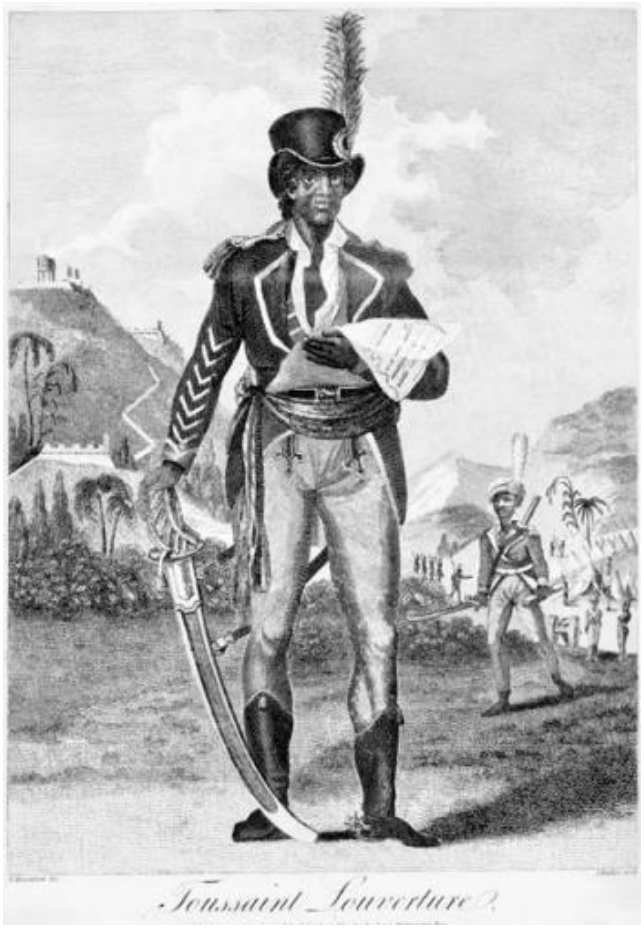
A responsabilidade com os acordos em níveis político, econômico e social, apresentavam as classes dominantes problemáticas acerca do controle, fosse no plano do cenário vigente, fosse acerca do futuro, vislumbrando o que poderiam esperar dos novos rumos, da nova composição do Estado, das divergências que viriam a aflorar nesse território polissêmico. Concordo com a exposição de Almeida (2018, p. 68-69) quando salienta acerca da compreensão de Estado:

> 1. As teorias do Estado relacionam-se com a teoria econômica
> 2. As concepções de racismo como acontecem com a teoria econômica trazem, ainda que indiretamente, uma teoria do Estado

Na condição inaugural do Estado brasileiro os efeitos do colonialismo já estavam retroalimentando as condições futuras de organização, a própria condição econômica capitalista, que já demarcava uma estrutura "dependente e periférica", só possibilitaria um desenvolvimento, em sua gênesis, subdesenvolvido, onde a "*liberté, igualité* e *fraternité* dos revolucionários franceses e estadunidenses" estaria "restrita aos que possuíssem terras, escravos

e dinheiro" (MAZZEO, 2015, p. 75). A independência se configura enquanto crise, cravando naqueles seres "livres", brancos, masculinos e latifundiários, o medo das novas formas, e aos sujeitos às condições de exploração da burguesia restavam pensar essas futuras formas enquanto possibilidades, talvez brechas, de sobreviver através das revoluções, como no contexto de São Domingos, em 1804, na figura revolucionária de Toussaint 1'Ouverture, como ilustra a **Figura 02** (AZEVEDO, 1987; PIERROT, 2008). Assim, esse Estado se estruturava para além da base do território, mas composto nas bases coloniais, latifundiárias, escravocratas, hierárquicas, brancas, heterossexuais, ou seja, nas normas eurocêntricas, fundindo caminhos que se distanciavam na análise econômica mas que se interseccionavam no plano social, e que de um modo ou de outro, não garantia certezas, senão fábulas nacionais.

Figura 02 – Arte de representação do revolucionário negro Toussaint l´Ouverture.



Fonte: gravura de Marcus Rainsford presente em sua obra *An Historical Account of the Blacky Empire of Hayti* (1805, p. 150). Link de acesso: https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/30266/648151.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Se o Estado, nesse sentido, continha brechas estruturais, fácil seria pensar as dissonâncias no plano social, na compreensão de Estado-nação e o que viria garantir a coagulação também não centralizava as representações identitárias previstas. Quando Carvalho (2002, p. 17) afirma que "à época da independência não havia cidadãos brasileiros, nem pátria brasileira" é compreensível pensar que há uma distância espacial e temporal para conceber essa estrutura máxima da representação política do Brasil, uma vez que, a independência não garantiu autonomia, mas deixou enquanto troco, as marcas pungentes de uma "mátria" múltipla, periférica e violenta (FANON, 1961; CARVALHO, 1990). Entorno das relações de poder que foram ao longo dos três séculos, 1500-1822, sedimentadas nas elites nacional e regionais, representadas uma: pela corte imperial e a outra pelas oligarquias latifundiárias das províncias (DOLHNIKOFF, 2003), o plano do Brasil enquanto Estado-nação estava longe de ser concluído, mais pertinente seria pensar em sua gestação, assim, partindo de esferas que sempre conflituaram, uma no âmbito político e intelectual burguês, com seus projetos progressistas, e outro em esferas de resistências pensando coletivamente projetos revolucionários a partir das alteridades. O historiador hispânico-francês, François-Xavier Guerra, apresenta que a discussão de nação é complexa e possui entendimentos variados, que remontam tanto a condição originária entorno do espaço, como também aos aspectos semelhantes de povos que se identificam nos traços fenotípicos e/ou culturais.

> Fique claro, para evitarmos generalizações simplificadoras, que desde suas antigas etimologias a nação remete a significados diferentes, unificados por se referirem às origens. A etimologia de nação - do verbo latino *nascor*- remete, com efeito, aos indivíduos nascidos numa mesma época ou lugar: no mundo animal, à ninhada. Por isso, já muito antigamente, aproxima-se de gens, dos descendentes de um mesmo antepassado varão, e do *genus*, raça, conjunto de indivíduos com uma origem comum e, portanto, com características semelhantes; mas também remete aos que nasceram num mesmo lugar, ou compartilham traços semelhantes, como a língua, considerados como conseqüência dc um parentesco (GUERRA, 2003, p. 35).

Nesse sentido, é possível analisar que a concepção acerca do termo nação, pensada em tais moldes, instituiu um profundo hiato epistemológico e, portanto, simbólico, do que estava se formulando enquanto nação brasileira, uma vez que as populações originárias do território intitulado Brasil, que poderiam compor a imagem primária da identidade nacional, foram destituídas da história e de espaço, através das fronteiras e das narrativas lusitanas e, portanto, renegadas à margem nas configurações de selvagens, primitivos e bárbaros (FANON, 1961; MBEMBE, 2001). As ideais que foram importadas liam, por meio de um pensamento mimético, enquanto equívoco, ou erro, as composições sociais com características dissonantes do

pensamento universalista, e que por conseguinte, não davam conta de enquadrar o pluralismo racial e as contradições que marcavam e compunham o Brasil (SODRÉ, 2017). Assim, o "caldeamento" que Ribeiro (1995) se refere foi estrutural e estruturante do que se imaginaria chamar de Estado-nação brasileiro e partindo de um movimento violento e pungente, as populações que aqui acabaram desembarcando trouxeram entre sonhos e revoltas o desejo de se libertar das estruturas coloniais e imperialistas que as exploravam.

Na composição desse cenário histório-espacial, o Brasil estava sendo conduzido entre arranjos políticos complexos através de contradições permeadas por grupos sociais, são eles: (i) as oligarquias às escalas nacional e regional, (ii) a coroa portuguesa até o momento da conclamada independência, (iii) as pessoas escravizadas, de diferentes recortes raciais, através da lógica econômica e fundamentalmente filosófica até (iv) as pessoas livres que residiam nos entraves de uma cidadania performática pautada na propriedade de terras e do capital. Assim, é possível afirmar, a partir de Carvalho (2002), neste cenário que ganha maior relevo através dos conflitos, que as contradições no meio social não garantiam uma centralidade para a personificação do "ser" brasileiro. A chegada da família real portuguesa em 1808, que importou projetos para a construção de instituições nacionais não centralizou o que se denominaria de nação através de uma unidade do reconhecimento social enquanto *povo*. O movimento de independência em 1822 também não garantiu objetivamente a formulação e a identificação nacional dos chamados brasileiros, e mesmo após a proclamação da República em 1889 até 1930, com a chamada Primeira República, o debate da identidade nacional ganhou fôlego e centralidade no contexto social, político e científico no Brasil, tendo em vista os momentos de crises que emergiam com a discussão centrada nas condições das populações e dos caminhos políticos que se seguiriam.

Portanto, nesse trânsito histórico entre o século XIV até o século XX, o Brasil esteve sendo representado em definições e redefinições nacionais que estabeleciam um caminho seguro para a composição de uma identidade nacional, assim, assegurando aos grupos hegemônicos, anteriormente apresentados, a continuidade de seus arranjos econômicos e suas posições exploratórias frente a um grande número de pessoas que compunham os recortes marginais da sociedade. A identidade nacional, portanto, não emerge em um determinado momento da história do Brasil e se institui enquanto máxima homogênea. A contrapelo, ela aparece ao longo dos anos através de debates políticos e sociais que centralizam a questão identitária de modo a afirmar e/ou discordar de performances sociais, fosse partindo da centralidade das elites, ou dos grupos sociais revolucionários que reivindicavam outras

identidades que não a nacional (REIS, 2018). O professor Fernando Antonio Raja Gabaglia, apresenta essa atenção acerca da discussão territorial e nacional através de seu famoso livro intitulado *Fronteiras do Brasil*, que foi sua tese redigida para concorrer a cátedra do Colégio Pedro II e que lhe garantiu o cargo na instituição, no ano de 1916 (BARBOZA, 2015). O livro apresenta características dos estados brasileiros e de suas respectivas fronteiras físicas ou políticas, e, logo ao início da obra, Gabaglia destaca o seguinte aspecto:

> Estado é uma sociedade permanente de homens estabelecida em determinado território, com governo autônomo encarregado de dirigi-la. Três são as características materiais do Estado: o território, a população ou povo e o governo. (GABAGLIA, 1916, p. 12).

O destaque aos aspectos fronteiriços, mesmo no século XX, apresenta a necessidade de reiterar o valor do que se constrói dentro deste território, expressando o nacional através do próprio espaço e através do povo pautando a ideia acerca da estrutura social primordial, qual seja, o pertencimento a pátria Brasil, assim, tecendo uma malha relacional entre os aspectos físicos e simbólicos do espaço, que são compostas dentro das fronteiras, dos limites jurídico-burocráticos. Na linearidade metodológica de compreensão da história ocidental, através da própria ótica ocidental, os corpos que pertenciam a espacialidade não apresentam, portanto, um viés exterior que incide sobre o espaço e lhe compõe simbolicamente, uma via de mão única delineia o percurso apenas no sentido meio – ser humano, qualificando o sujeito através do espaço que habita, e é justamente nessa distância metodológica que as classes opressoras brasileiras visualizavam as possibilidades transgressoras à conclamada identidade nacional, enquanto movimentos violentos, temerosos e degeneradores.

Então, o que seria "ser brasileira/brasileiro" no decorrer desses tempos articulados em uma espacialidade nacional, esta inscrita em contornos fronteiriços historicamente desenhados? A pergunta intriga ao ponto que busco ver as variações que a interpretação pátria ganhou através de grupos variados que viveram no Brasil, que experimentavam pluriversalidades na forma e no sentimento de existir neste lado de cá do Atlântico, fosse através das amarras em suas variadas formas de repressão, ou através de suas vivências pré-colonização que demarcam espaços outros e cosmovisões variadas, se respaldando inclusive, através de aspectos religiosos e crenças múltiplas que ajudavam a formular estruturas de percepção coletiva menos hierárquicas e mais recíprocas. É através da impossibilidade jurídica e da possibilidade *transgressora-transatlântica* que grupos socais abolicionistas, emergiriam ao longo de séculos no contexto político do território do Brasil demarcando presença e salientando as contradições pungentes, as quais eram lidas enquanto norma social. Foi, mais pontualmente, durante o século

XIX, anterior ao período da Proclamação da República no Brasil, que ocorreram inúmeras revoltas de cunho abolicionista, movidas e protagonizadas por negras e negros, que visualizavam as condições atrozes das relações entre senhores e eles e elas, enquanto pessoas submetidas à condição da escravidão, como Albuquerque (2018, p. 328) destaca

> A agitação negra marcou a luta contra a escravidão na sociedade brasileira. A revolta escrava, individual ou coletiva, foi o primeiro e principal instrumento de instabilidade da ordem vigente. Rebeliões, crimes contra senhores, fugas e tantas outras formas de ação escrava vivenciadas no Brasil, até quando não explicitavam esse propósito, construíram os caminhos para a falência do mundo governado por proprietários de pessoas.

As chamadas Revoltas, portanto, demarcam nessa história do território brasileiro estruturas sociais insurgentes, apresentando vozes, corpos, experiências, que dada a composição jurídico-burocrática dos arranjos econômicos e dos caminhos que daí se seguiam, invisibilizavam essas tramas, com o intuito de desestabilizar, desarticular os movimentos e assim impossibilitando a repercussão em variadas escalas. O que, em suma, não foi o bastante para reprimir e sufocar as ações populares, através de estratégias e tecnologias ancestrais as populações pretas que, em sua diversidade, conseguiam driblar e dissipar resistências em variadas regiões do Brasil. O espaço foi, portanto, central na composição dessa história de sobrevivências e transgressões. A historiadora Maria Beatriz Nascimento (2018, p. 273) contempla em sua obra autoral, intitulada *Beatriz Nascimento, Quilombola e Intelectual: possibilidade nos dias da destruição*, reflexo de anos de dedicação ao estudo dos Quilombos e a luta antirracista, este enquanto território de resistência negra de tradição *banto*, que significa "acampamento de guerreiro na floresta, administrado por chefes rituais de guerra". Os Quilombos instituíram no Brasil um marco material e simbólico muito relevante para aquelas e aqueles que se protegiam e se cuidavam dentro destas outras fronteiras para além do território brasileiro, de forma que a existência dessa outra territorialidade apresentava mais do que uma configuração espacial, representava o impossível para aqueles que eram regidos pelos limites. Um número de 20 mil habitantes, que compunham Palmares, transgredia a ideia de um recorte ínfimo e minoritário, como se pretendia descrever as resistências através de uma narrativa eurocêntrica, mas apresentava um contingente relevante de liberdades possíveis dentro de um sistema escravocrata, e que para além de números Palmares também enunciava um arranjo próprio e autônomo visualizado a partir de um outro arranjo que se estruturava pretensiosamente enquanto central e hegemônico, como Nascimento acertadamente coloca

“passou-se recentemente a enxergar o quilombo como uma das páginas mais belas da nossa história” (NASCIMENTO, 2018, p. 285).

O Quilombo dos Palmares, que perdurou por 100 anos na capitania de Pernambuco no século XVI, é um exemplo entre tantos outros, da resistência e da existência material e simbólica que foi traçada por uma pluralidade de registros daquelas e daqueles que vivenciaram a diáspora e atracavam no Novo Mundo, compondo marcos importantes em várias regiões do Brasil. Entre algumas das revoltas que apresentaram descaminhos à história do território brasileiro, e a própria identidade nacional, destaco: Conspiração dos Alfaiates (1798), Bahia; Revolta dos Malês (1835), Bahia; Revolta Manuel Congo (1838), Rio de Janeiro; A Balaiada (1838), Maranhão; Praieira (1848), Pernambuco[3]. A variedade de províncias é, certamente, um dado relevante para refletir em como os movimentos eram ressoantes e que, dado o contexto local da interação entre os senhores e os sujeitos escravizados, as revoltas perduravam por mais tempo ou eram sufocadas. A relação, portanto, dos sujeitos instituídos nas margens do arranjo central do Estado, com o espaço em sua forma diversa de construção e significação, apresenta alternativas menos cristalizadas e mais heterogêneas para a identificação com uma estrutura que não alimenta a subjugação, a exploração, os maus tratos, a servidão, pelo contrário, cativa, acolhe, enxerga, que estar e viver nessa experiência territorial só através da luta e da ousadia imaginativa de construir outros espaços, outros territórios.

O período que abarca parte das revoltas citadas é do Brasil Império (1822-1889), anterior ao período da Primeira República (1889-1930), momento este que garantiu uma maior centralidade através dos acordos políticos, pensando, inclusive, as representações mais liberais e humanitárias, partindo de um exemplo francês, alinhadas a ideais burocráticas norte-americanas (SCHWARCZ, 1992; CARVALHO, 2002). Mas como destaca Carvalho, mesmo após esse movimento político, o Estado brasileiro não obtinha, quase que através de um cálculo matemático, o resultante esperado, a ideia centralizada de uma unidade social, voltadas e regidas pela identidade brasileira.

> Sob certos aspectos, a República significou um fortalecimento das lealdades provinciais em detrimento da lealdade nacional. Ela adotou o federalismo ao estilo norte-americano, reforçando os governos estaduais. Muitos observadores estrangeiros e alguns monarquistas chegaram a prever a fragmentação do país como conseqüência da República e do federalismo. Houve um período inicial de instabilidade e guerra civil que parecia dar sustentação a esses temores. A unidade

[3] Aqui cabe ressaltar que a apresentação das Revoltas partindo de suas datas cronológicas não visa encerrar a percepção de continuidade que cada uma delas apresenta a contribuição de outros movimentos, de outras insurgências, que estão catalogadas ou não.

> foi mantida afinal, mas não se pode dizer que o novo regime tenha sido considerado uma conquista popular e portanto um marco na criação de uma identidade nacional (CARVALHO, 2002, p. 80).

Portanto, nesse trânsito histórico entre o século XVI até o século XIX os percursos e os descaminhos, não previstos no anseio da ordem europeia, estavam sendo conduzidos e disputados pelos grupos sociais que se distribuíam entre elites, coroa, pessoas escravizadas e pessoas livres. O espectro social, entre variações de camadas sociais, eram bem distintas, tendo em vista a condição e/ou possibilidade de viver no seio da exploração com ou sem correntes atadas. É neste caminho que grupos no Brasil estavam tentando assimilar percursos intitulados enquanto novos, mas que partiam de bases materiais ainda coloniais, sem rompimentos estruturais que pudessem não só compreender e apreender os arranjos políticos e econômicos, que estavam explicitamente mudando de direções e de grupos sociais, mas também, notoriamente, assegurar espaços de vivências dignas sobre variados símbolos culturais, éticos, estéticos e filosóficos. Assim, o Estado-nação, através dos conflitos, das guerras, vai sendo ressignificado, tendo em vista que só se mantêm cristalizado, pela máxima da branquitude europeia, os princípios universalistas: racismo, patriarcado e capitalismo, a identidade nacional. Diante disso, não é estabelecida em uma estrutura fechada e findada mas, se apresenta e se reformula através das (im)possibilidades variáveis que estavam sendo expostas e emergidas através das permutações geo-históricas neste território, ou seja, "não existem 'identidades culturais' como fatos naturais primordiais e sim como construções históricas, ainda que provenham de sociedades tradicionais" (SODRÉ, 2017, p. 28).

O período da Primeira República (1889-1930), o qual Schwarcz (1992) intitula em seu livro enquanto "Abertura para o mundo" segue rumo a modernidade, aos novos horizontes do desenvolvimento, ou ao menos ansiando por esse momento, visando, assim, inaugurar um novo começo à história do Brasil e talvez de seu povo, mesmo que este grupo em tal momento estivesse ainda mais segmentado e indefinido, devido à recente Abolição da escravidão, promulgada em 1888. A passos resistentes e quase imóveis, o Estado brasileiro abole o sistema escravista, depois de mais de cinco décadas, partindo da Lei Feijó Barbacena, instaurada em 7 de novembro de 1831 que declarava "livres todos os escravos vindos de fôra do Imperio" (BRASIL, 1831). Se faz, nesse momento, um caminho que ainda percorre as amarras de políticas e políticos, senhores e donos de terra e gente, renovando um repertório dos arranjos, que em sua estrutura, permanece míope ao que está próximo de sua experiência. Mas o avanço, o progresso, o desenvolvimento deste país não apresentava uma ferrovia de estreia, na contra

mão desse processo, o caminho se mostrava sinuoso, complexo, e turbulento, o higienismo sugerido e tão cativante no repertório das elites dava lugar a alteridade, em suas possíveis representações, de corpos, crenças, geografias e línguas. A contenção não foi possível com o genocídio dos povos originários e daqueles escravizados, e neste momento o Brasil já pertencia a mais gente do que os colonos desejaram.

A terra passava por mais uma ressignificação não só enquanto mercadoria, através do marco da Lei de terras de 1850 (GOUVÊA, 2008), ou enquanto espaço de resistência como formulado pelos sujeitos oprimidos, mas enquanto espaço de realização de exigências sociais, palco, este, construído através dos conflitos e das insurreições. Uma estrutura reflexiva mais profunda do que uma estrutura burocrática havia sido fecundada no seio do território, e na razão dos que se relacionavam a partir dessa geografia, a lógica exploratória havia sido encrustada no modo de ser e fazer das diversas classes, não despercebido, a relação entre senhor e escravizado ganha moldes mais sinuosos quando é abolida a escravidão e os grilhões são reproduzidos nos símbolos e, o trabalho assalariado contribui para essa ressignificação. O temor dos senhores fez atrasar o processo de libertação, mas esse aprisionamento ao sistema não era meramente infundado, estava em jogo a estrutura de reprodução da lógica agrária, dos lucros, mas os caminhos do futuro foram sinalizados pela Inglaterra e já era tempo do capitalismo ganhar espaço e tempo em mais uma América. Depois da Lei Feijó Barbacena (1831), outras vieram alargando os debates de liberdade, e instaurando pautas preocupantes, quem seriam, portanto, os cidadãos brasileiros? As leis que se seguiram foram: Lei Eusébio de Queiroz (1850), Lei do Ventre Livre (1871) e Lei do Sexagenário (1885). O autor Joaquim Manuel de Macedo, nome conhecido nos meios literários pelas suas obras *A Moreninha* (1844) e *Memórias da rua do Ouvidor* (1878) também foi professor de História e Geografia no Colégio Pedro II (IHGB, 2021) e, em sua obra *As vítimas-algozes: quadros da escravidão* publicada em 1869 escreve na apresentação aos leitores o trecho

> A voz de Deus, o brado do século da liberdade, a opinião do mundo, o pronunciamento dos governos, o espírito e a matéria, a ideia e a força querem, exigem, e em caso extremo hão de impor a emancipação dos escravos. [...] O Brasil só, isolado, marcado com o selo ignominioso da escravidão diante do mundo, seria o escárnio e o maldito do mundo, e exporia ao opróbrio da coação pela força. O patriotismo se revolta ao simples imaginar do insulto a soberana nacional pela prepotência estrangeira; mas a razão compreende a possibilidade e a probabilidade do ultraje. [...] Não vos iludais, não vos deixeis iludir; preparai-vos: a emancipação dos escravos há de realizar-se dentro de poucos anos. *Está escrito* (MACEDO, 2010).

Assim, a tradição que se estruturou partindo do fetiche de controle de poucos sobre muitos não condizia com esses caminhos que se apresentavam, a lógica precisava ser outra mas sem perder de vista que um projeto de avanço não é galgado por meio do "cancro" da escravidão (MACEDO, 2010), e que os espaços estavam sendo profundamente modificados, fosse pela lei, fosse pelo próprio movimento da realidade das multidões, este último que agia organizadamente "a partir de abaixo-assinados, campanhas públicas e protestos" (SCHWARCZ, 1992, p. 22). A contra pelo das lutas e resistências das identidades, no plural, estava a determinação civilizatória das elites que estruturava moldes homogêneos através das instituições e do discurso científico a fim de garantir o progresso da nação. Partindo da validação do norte epistemológico, o Brasil estava sendo examinado enquanto uma incógnita através de uma regra geral que foi transposta, aqui as distinções sociais definidas, em suma, pela condição fenotípica avançavam por um caminho duvidoso, para além do branco, do preto e do "amarelo" (NOVAES, 190-) já que ousava existir a mistura dessas três marcações. A miscigenação, portanto se instala no centro do debates sobre o avanço da economia do Brasil República, e de como viria a ser a identidade desse povo, ainda indefinido, neste cenário de "brasis" (MORAES, 1991; CARDOSO, 2014).

1.2 O "problema" da raça na construção da identidade brasileira e as teorias pseudocientíficas da branquitude

Os ventos do norte não movem moinhos

Secos&Molados, música Sangue Latino, 1973.

Somos mulatos, híbridos e mamelucos
E muito mais cafuzos do que tudo mais

Caetano Veloso, música Meu coco, 2021.

Muitos sujeitos que compuseram a história do território brasileiro se revoltaram ante os abusos de poder que aqui se produziam e reproduziam através de figuras variadas, que partiam do pressuposto da hierarquia validando um lugar social de poder e de direito sobre o Outro, fosse na exploração braçal, fosse na violência simbólica, assim, um território estruturado em patologias foi sendo desenvolvido entre tratados e ritos, que por sua vez, foram quebrados,

abandonados, revogados pelos que conseguiam. A compreensão geo-histórica acerca das identidades nacionais apresenta caminhos múltiplos, que desenham percursos, trânsitos e personagens que contribuíram para tecer um olhar sobre si, em um processo de identificação, e mais precisamente um olhar sobre o Outro, podendo ser entendido, através da concepção ocidental eurocêntrica, enquanto projeção simbólica de uma representação estrangeira, disforme, não-Eu. Essa reflexão, nos leva em caso inicial a perceber que a formulação da ideia do Outro apresenta bases filosóficas, mesmo que haja uma pretensa construção de muros de definições dentro das chamadas Ciências Biológicas, e que neste caso extrapolam a possibilidade reflexiva somente dentro da Geografia. Localizar o espaço geográfico neste jogo de poder que se desenha no território brasileiro é tentar percorrer possibilidades e impossibilidades de analisar a emergência do debate sobre identidade nacional através do espectro geográfico, que neste caso visualizo enquanto fundamental para o desenvolvimento da presente pesquisa.

A reflexão que apresento na introdução deste subcapítulo é de autoria da banda *Secos & Molhados*, que apresenta seu primeiro álbum em 1973, e a primeira faixa se chama *Sangue Latino,* penso que a música nos sugere um diagnóstico preciso dos trânsitos que formularam a diversidade das populações brasileiras, sobre duras penas os fatos geo-históricos que cruzaram a América Latina, esse *território-símbolo* ao Sul do conclamado "desenvolvimento", denunciavam que as relações de poder institucionalizadas conduziam miséria para as margens e visavam cristalizar as hierarquias exploratórias, desde o encontro dos povos originários com os colonos europeus o cenário, como Galeano (1987, p.6) salienta de que o "desenvolvimento desenvolve desigualdade". Em nome de fábulas proféticas incabíveis e de uma acumulação primitiva do capital as populações que aqui estavam, e posteriormente para cá foram violentamente trazidas, desempenhavam papeis estranhos aos seus convívios e tradições. O trabalho braçal era ora significado de benção e prosperidade, ora de castigo para aqueles que já nasciam com o pecado de Cam registrado em seus corpos, através da cor da pele, os discursos variavam para talvez justiçar mais do que aos Outros, mas a si a experiência de violentar sujeitos que em momentos iniciais não se articulavam na mesma língua. O cativeiro, se tornou, assim, mais do que o aprisionamento físico, mas o castramento da liberdade imaginativa, do adestramento dos símbolos e da autopercepção, os limites foram sendo tangenciados pelos discursos e pelas formas éticas e estéticas, o Eu da branquitude inflige um não pertencimento identitário do Outro, que só é, pelo fato de não ser o Eu. Entre a negação e a afirmação, as teias se tornam complexas e vão ganhando novos rumos, e compreensões, dadas as circunstâncias

disciplinares e transgressoras, a linearidade planejada se depara com outras fronteiras, estas não instituídas nas leis previstas, mas nas estruturas sorrateiras que se inventam e reinventam na compreensão mais profunda de uma relação do que Fanon (2008, p. 116) intitula "casamento Homem-Terra".

Mas o "branco quer o mundo; ele o quer só para si" (FANON, 2008, p. 117) nesse desejo-controle insaciável que é causa e efeito, último, da exploração, que se institui através das relações sociais, e através das relações com o espaço, esse personagem calca em si e naquelas e naqueles que lhe transpassam limites pragmáticos de impedimentos e negações, para através desse movimento se afirmar diante da falta fantasiada em seu repertório do Outro. Nesse caminho vale salientar o trabalho de tese do professor Lourenço Cardoso (2014), intitulada *O branco ante a rebeldia do desejo: um estudo sobre a branquitude no Brasil*, dada a significativa contribuição à discussão racial, e mais precisamente à análise da branquitude, tendo em vista que uma "epistemologia sobre o negro" apresenta um amplo repertório já traçado e explorado ao longo das décadas, que percorrem a narrativa de abordar a temática racial, mas emergem apenas no caminho de pensar e refletir sobre o corpo negro enquanto objeto a ser cada vez mais explorado em sua representação exterior. Sugerir a compreensão da experiência *diaspórica* apenas no sentido externo-interno em um movimento reflexivo de análise sintética e linear não é a centralidade que viso aqui traçar. Essa proposta já vem sendo, ao longo dos anos, alimentada e repensada em várias esferas de produções científicas, literárias, poéticas, musicais, mas a pretensão neste subcapítulo é traçar uma reflexão que abarque os sujeitos eurocêntricos e seus discursos analisando como suas experiências científicas falam mais sobre a própria branquitude do que, em si, da experiência racial dos personagens negros da história nacional. Para tal proposta apresento como aporte Michael Banton (1977), destacando as contribuições acerca dos expoentes que formulavam o conceito de raça na Europa; Lilia Moritz Schwarcz (1993) percorrendo os expoentes e suas ideais salientando o centro epistêmico enquanto formulador do discurso miscigenatório brasileiro entre duas hipóteses: antídoto ou veneno, aos caminhos do desenvolvimento; Frantz Fanon (2008), desenhando através de sua narrativa pessoal e social as profundezas das discussões raciais que particularizam e conjugam as experiências; Stuart Hall (2012; 2016) com reflexões acerca da concepção imagética, simbólica e fenotípica no jogo das representações raciais; Lia Osório Machado (2014) salientando as contribuições do pensamento geográfico brasileiro a ideia de desenvolvimento territorial pelas concepções racialista do século XIX e XX e Paulo Ricardo Bonfim (2017) através da emergência dos

marcos e decisões acordadas no Brasil entre os século XIX e XX que visualizavam a linha do progresso por meio de projetos eugenistas.

Partindo de uma realidade territorial de diversidades, que por um sentido poderia ser lida enquanto caos, o Brasil se enquadra, aos fins do século XIX e início do século XX, na categoria de países que abre as portas à possibilidade e intenção de galgar o tão conclamado desenvolvimento, palavra bastante significativa em um cenário ocidental que vislumbra a história do acúmulo das riquezas para dar espaço e tempo para a produção de mais riquezas e da geração de grandes fortunas. O espaço se mesclava entre as paisagens dos latifúndios monocultores e as cidades, que ganhavam cada vez mais contornos e grupos sociais, já que o campo era destinado legalmente, pós Lei de Terras (1850), aos mandatários e consequentemente aos sujeitos explorados em suas condições de trabalho, e não havia lugar para outrem quem não fosse mandante ou trabalhador. Como em uma reprodução de variadas perspectivas escalares, as regiões projetavam essa heterogenia dos brasis, que dissonavam de uma centralidade única, assim caracterizando representações de identidades para além dos "marcos" históricos, ou seja, mesmo após a proclamação da República (1889), a situação difusa e conturbada entre as populações negras recém libertas e os sujeitos já livres era um ponto de ebulição que apresentou uma problemática importante que, dada a condição estrutural da hierarquização do sujeito branco sobre o sujeito negro desde o Brasil Colônia, perdura até os dias atuais. A apresentação de um contexto que contempla a imagem e o significado de uma "evolução", ou no caso, de uma modernidade foi construída, no sentido que aqui pretendo traçar, por povos e grupos que conheciam geografias e que através de formulações filosóficas e epistemológicas instauraram, no modo de compreensão do mundo, o vocábulo da propriedade, neste caso, usando e abusando daquilo que era instaurado através do ferro ou da cruz enquanto "seus".

A decisão de percorrer caminhos que naturalizam a exploração e a miséria é configurado, através de discursos e instituições, enquanto tecnologia da perpetuação de poucos sobre muitos, e,no centro dessa trama devastadora há um complexo campo de representações que percorrem entre a figura do Estado, dos latifundiários, das elites, que ordenam e à medida que ocorrem mobilizações sociais, estes grupos reordenam as tecnologias e suas estratégias de dominação. O discurso, portanto, ganha um relevo particular à medida que instaura no território um modo de pensar e fazer até então incompatível com a forma de ser, existir e relacionar-se que as populações originárias, e os povos que aqui desembarcavam forçadamente, conheciam e produziam. A língua do opressor demarca mais do que uma representação de sons e palavras austeras, mas um sistema de representação que lhe cabe e que exclui o Outro, e, no processo de

exclusão desse Outro está formulada várias formas de construção de tal exclusão, uma delas é a *estereotipização,* fixando representações não reais determinadas a partir de um olhar hierárquico. Nesse fluxo, o signo do *desenvolvimento* (HALL, 2016) é propulsor central da trama das relações que partem das elites, em um projeto que os contemple e assim perpetue a exclusão e as desigualdades sobre os Outros, mas do lado oposto desta fronteira o *desenvolvimento* admite outro significado e, portanto, é signo não individual, mas coletivo, "para a reprodução da vida e não para a reprodução da morte" (MIGNOLO, 2008, p. 296). Então, visando tracejar referências que declararam as diferenças através das hierarquias, utilizo as bases dos pensamentos de tais autores demarcando a linearidade higiênica que percorreram e aqui utilizo "a língua do opressor" pois "eu preciso dela para falar com você" (RICH, 1971).

O cientista social Michael Banton (1977) apresenta em sua obra *A ideia de raça* as concepções racialistas, através dos séculos XVI e XX, focadas em discussões e repercussões que aconteciam no norte epistêmico, mais precisamente entre o continente Europeu e os Estados Unidos, salientando que entre tais regiões os debates eram intensos e, com o passar dos anos, ganhavam contornos mais complexos e determinantes. As reflexões não permaneciam fixadas somente no campo especulativo, de reflexões desconectadas das decisões políticas, a contrapelo, o movimento de conceitualizar e definir era colocado no centro do fazer e pensar científico e político, as nações, na representação dos "mandatários", se interessavam cada vez mais pelos grupos sociais. Como controlar os movimentos? Como controlar os corpos? Eram perguntas que regiam os próximos passos dos personagens que se nutriam das desigualdades, para a construção de um projeto nacional hegemônico, como o autor apresenta

> A raça, como a classe e a nação, foi um conceito desenvolvido primeiramente na Europa para ajudar a interpretação de novas relações sociais. Todas três devem ser olhadas como modos de categorização que foram sendo cada vez mais utilizadas à medida que um maior número de europeus se apercebeu da existência de um crescente número de pessoas ultramarinas que pareciam ser diferentes deles (BANTON, 1977, p. 25).

Nessa trama multiforme, a concepção de raça participa da composição que justifica, às nações, a condenação de algumas e a autorização de outras, combinando explicações religiosas aos fundamentos geográficos e biológicos, através dos discursos a exploração, portanto, poderia ser vista como justificável e "entre os males o menor", pois mais valia a edificação e o progresso de muitos ante o sacrifício de "alguns". Ir ao encontro dos "pecadores", visando propagar as máximas da salvação, era parte do repertório, que sedimentava a explicativa exploratória ainda no século XV, mas com o encaminhamento de movimentos históricos que apresentavam cada

vez mais atenção à condição do desenvolvimento do capital foi-se instaurando a necessidade de contemplar e apresentar, para além do salvadorismo religioso, uma comprovação real e universal que não abrisse aspas, mas que sistematizasse de forma linear e exata a condição das sociedades e das camadas sociais. A narrativa, e, consequentemente, a leitura acerca do mundo estava sendo reordenada pelas classes dominantes, mas as permanências ilustradas pelas representações coloniais garantiam que as repostas não inaugurassem caminhos distantes das imagens primárias, estas sempre delimitando os civilizados e os selvagens, uma destas representações foi cartografada por Abraham Ortelius (1527-1598) geógrafo belga, que, através de seu conhecido trabalho *Theatrum Orbis Terrarum* publicava em 1570 “o primeiro atlas impresso relevante do mundo” (BETHENCOURT, 2018). No frontispício do atlas, Ortelius, apresenta ilustrações que introduziam os continentes conhecidos à época, eram eles: América, África, Ásia e Europa, todos ocupavam posições particulares e que foram desenhados enquanto representações de estereótipos femininos, como compreendidos à época (**Figura 03**).

Figura 03 – Frontispício do atlas *Theatrum Orbis Terrarum* de Abraham Ortelius.

Fonte: Abraham Ortelius (edição de 1579).

Mesmo sendo uma obra de alto valor, dada as condições de reprodução do século XVI, o trabalho de Ortelius teve de ser reimpresso 4 vezes no primeiro ano de publicação, sendo perceptível, portanto, a relevância política do atlas, tendo em vista que as representações cartográficas expunham possibilidades ao avanço colonizatório. Mas, neste frontispício é necessário identificar mais do que a mera representação imagética dos continentes, é central pensar na representação simbólica que os corpos expostos simbolizam no imaginário ocidental, neste sentido, dou destaque à descrição que Bethencourt (2018, p. 91) apresenta no **Quadro 01**.

Quadro 01 – Descrição das representações dos quatro continentes (Europa, África, Ásia e América) por Francisco Bethencourt através do frontispício de Abraham Ortelius.

EUROPA	ÁFRICA	ÁSIA	AMÉRICA
A Europa, de coroa imperial, está no topo, sentada diante do frontão. Segura um cetro na mão direita e, na esquerda, qual um leme, tem uma cruz assente no topo de um grande globo. Atrás dela crescem parras e uvas sobre uma treliça em arco, sublinhando-lhe a fertilidade e a riqueza. A figura da Europa é a única sentada, totalmente vestida e calçada. A posição de domínio é ainda definida pela representação de dois globos (celestial e terreno) em cada lado do frontão, com os símbolos da prodigalidade e do trabalho (o prato e a cabeça de boi) no entablamento imediatamente abaixo.	A África é representada como uma mulher quase nua, com uma fita na cabeça e um pedaço de tecido largo transparente à volta das ancas que mal lhe cobre o sexo. Os raios do sol rodeiam-lhe a cabeça, sublinhando a etimologia grega da palavra "etíope" como rosto queimado. [...] O único fenótipo estereotipado é o nariz.	A figura disposta à direita da Europa é a Ásia. Com o corpo encoberto por tecidos semitransparentes e pedras preciosas que lhe adornam. Segura à mão esquerda um turíbulo e esta descalça.	A quarta posição é ocupada pela América, na parte de baixo do portal, à frente do pedestal, deitada quase nua, com uma borduna estilizada na mão direita, enquanto com a esquerda exibe a cabeça decepada de uma vítima de canibalismo. A única "roupa" da América é uma fiada de penas em torno da cabeça. Apresenta ainda outros dois ornamentos exóticos: pedras preciosas engastadas na testa e um anel de pequenos sinos em volta de uma perna. Por baixo do corpo estão um arco e duas flechas, que a mostram como guerreira amazona.

Fonte: Organização da autora (2021) adaptado de Bethencourt (2018).

O Novo Mundo, na narrativa cartográfica de Ortelius só aparece em uma edição mais avançada, que o autor identifica e descreve nas páginas que subseguem a apresentação dos mapas presentes no livro, nomeando enquanto "terra dos papagaios", representação muito conhecida nos diários dos explorados portugueses do século XVI, e a representação que o autor

pretendia traçar a partir da construção das cartas era de que "as porções da terra não são apenas marcadas por rios e montanhas, mas também dão testemunho da atividade humana" (NUTI, 2003, p. 44). Assim o mundo, em sua forma universal do discurso eurocêntrico, está representado por essa ideia que centraliza o objetivo de expandir relações de domínio material e simbólico, tendo como auxílio para sua representação cartográfica a sistemática atividade e habilidade de Ortelius, como também de Gerardus Mercator (1512-1594), destacando que "sem a compreensão cartográfica muitos eventos históricos podem ser mal compreendidos[4]" (ORTELIUS, 1579). Por tal fragmento penso que a relação que se pretende estabelecer e assegurar está no campo das relações de poder, neste recorte geográfico desenhado ao "norte do mundo", onde a leitura do espaço, através da representação do mesmo, não pode dar abertura e possibilidade a "incompreensão" daqueles que também faziam parte do movimento das expansões coloniais. Através das fronteiras os espaços centrais, e consequentemente os espaços dominados, colonizados, vão sendo desenhados pelas relações de conflitos através do tempo, a demarcação é ferramenta de controle e que, através da cartografia, pode ser entendida e reproduzida entre esferas sociais estruturando, portanto, o centro do mundo e suas margens, a civilização e os não civilizados, o norte e o sul, incorporando valor à cada região invadida. Como Bethencourt destaca a partir da análise da figura que representa América, África, Europa e Ásia (vide **Quadro 01**), a visão que estava sendo estruturada não acrescenta apenas características ao continente europeu, mas através da lógica de demarcação do Eu e do Outro, é instaurada uma compreensão sobre os demais continentes que já foram contactados. A Europa ser representada por um corpo completamente vestido com roupa e calçados, e por trás apresentar uma parreira, como símbolo da fertilidade; em contra posição a África, com um corpo nu totalmente exposto, sem um marcador da civilidade, que são as roupas, e o Sol que marca sua pele enegrecendo-a; ao final o quarto continente a América, em posição de deleite, apresentação recorrente da indolência referida aos povos nativos, e a composição de uma fábula ressignificada referente a prática do canibalismo.

Fanon (2008, p. 33) expõe que "falar é existir absolutamente para o outro" e aqui destaco que esse discurso tracejado pela produção cartográfica apresenta uma reflexão do que estaria se tornando mais um movimento da humanidade sobre as áreas continentais do globo terrestre, ser

[4] O trecho citado é um fragmento do texto em latim escrito por Abraham Ortelius: "Multa enim in historiis occurrunt, ne dicam paene omnia, quae, nisi aliqua locorum cognitione polleas, non solum intelligi bene non possunt, verum etiam contra quam debeant nonnumquam intelliguntur; ut sit, cum in aliis, tum potissimum in Regum, Imperatorumque expeditionibus in diversis gentium migrationibus et in clarissimorum virorum diversarum Regionum perlustrationibus, peregrationibusque"

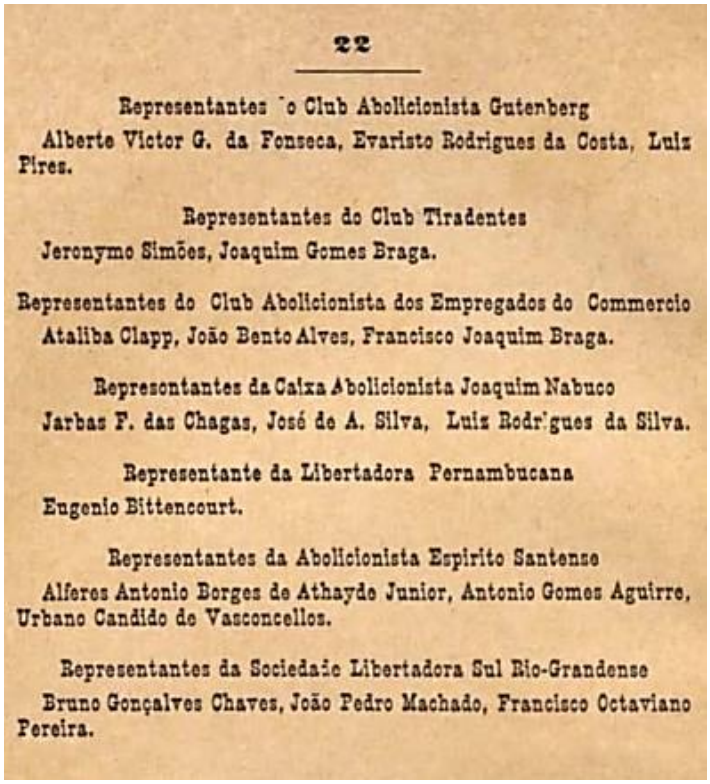
mais um desses movimentos migratórios não confere a singularidade universal de tal processo, mas o modo como tal movimento foi articulado permitiu colocar em xeque a compartimentação do mundo e dos povos que viviam sobre as porções de terra. Entre a fertilidade e a indolência as marcas não permanecem entre tal interpretação binária, ganham outros contornos, ao passo dos movimentos e das revoltas que são levantadas e instauradas, contradições que regem a (re)organização dos Estados das respectivas nações modernas.

No trânsito histórico, rumo ao século XVIII a leitura de que "o poder emanaria do clima mediterrâneo, privilegiado em relação aos tórridos" (BECKER, 2014, p. 276) vai sendo desenhada por outras bases explicativas, agora tendo como pano de fundo um arcabouço epistemológico científico, com formulações universais, ainda, e que apresentavam métodos, uma estruturação pertinente validada entre as instituições, e por aqueles que as compunham, assim, transpassa o recorte social das nobrezas e ganha repercussão nas elites, entre elas a conhecida "elite intelectual". A Revolução Francesa através dos repercutidos lemas "*liberté, égalité, fraternité*" estabelece um momento de bases humanitárias universais, a modernidade através da I Revolução Industrial também reorganiza a percepção acerca do tempo, dos espaços, e das sociedades visto que as nações poderiam fornecer mais do que já vinha sendo espoliado ao longo dos séculos de colonização, agora os explorados poderiam compor uma camada que produz e compra, transformando em mercadoria não só a matéria prima, mas os corpos que a extraem (SCROSOPPI, 1928, p. 417). E no Brasil, ainda atrelado ao sistema escravagista vai à lentos passos caminhando rumo as portas da promulgação da liberdade dos povos pretos escravizados, a figura de Toussaint l´Ouverture (**Figura 02**), é um exemplo que temoriza as oligarquias (MACEDO, 2010), assim, algumas personalidades importantes entre as camadas políticas e literárias escreviam ensaios, declarações, panfletos, que apresentavam a preocupação com o sistema escravagista e a situação do desenvolvimento do capitalismo que ganhava cada vez mais relevância e interesse. Entre essas personalidades e suas produções estão: Dr. Perdigão Malheiros (1866), *A escravidão no Brasil ensaio jurídico-histórico-social;* Dr. Adolfo Bezerra de Menezes (1869), *A escravidão no Brasil e as medidas que convém tomar para extiguil-a sem damno para a nação;* Joaquim Nabuco (1883), *O Abolicionismo;* Confederação Abolicionista[5] (1883; 1883), *Abolição immediata e sem idemnisação* e *Manifesto*. Os movimentos e as organizações ganhavam espaço e repercussão em diversos meio, e

[5] A Confederação Abolicionista foi uma organização composta por nomes como André Rebouças, José do Patrocínio, Joaquim Nabuco e Luis Gama que objetivava disseminar discussões acerca da escravidão no Brasil afim de aboli-la.

compunham variadas frentes, como apresenta ao final do documento do *Manifesto* da Confederação Abolicionista (**Figura 04**), adesões políticas de jornais, instituições e clubes.

Figura 04 – Trecho[6] final do documento *Manifesto* (1883) redigido pela organização da Confederação Abolicionista.



22

Representantes do Club Abolicionista Gutenberg

Alberto Victor G. da Fonseca, Evaristo Rodrigues da Costa, Luiz Pires.

Representantes do Club Tiradentes

Jeronymo Simões, Joaquim Gomes Braga.

Representantes do Club Abolicionista dos Empregados do Commercio

Ataliba Clapp, João Bento Alves, Francisco Joaquim Braga.

Representantes da Caixa Abolicionista Joaquim Nabuco

Jarbas F. das Chagas, José de A. Silva, Luiz Rodrigues da Silva.

Representante da Libertadora Pernambucana

Eugenio Bittencourt.

Representantes da Abolicionista Espirito Santense

Alferes Antonio Borges de Athayde Junior, Antonio Gomes Aguirre, Urbano Candido de Vasconcellos.

Representantes da Sociedade Libertadora Sul Rio-Grandense

Bruno Gonçalves Chaves, João Pedro Machado, Francisco Octaviano Pereira.

Fonte: Organização da autora (2021) adaptado de Confederação Abolicionista (1883). Link de acesso: https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/174454.

Através destas atividades, de pressão no meio jurídico-burocrático, que representam apenas um recorte das reivindicações que ganhavam o cenário político do Brasil no século XIX, tendo em vista as ações que mobilizavam os grupos pelas ruas, o cenário vai se tornando caótico, no sentido de dinamizar, vertentes políticas e sociais objetivando o fim da escravidão e a entrada do Brasil em um novo percurso, que agora marcava o "rumo à modernização", ao

[6] Representantes do Clube Abolicionista Gutenberg – Albert Victor G da Fonseca, Evaristo Rodrigues da Costa, Luis Pires. Representantes do Club Tiradentes - Jeronymo Simões, Joaquim Gomes Braga. Representantes do Club Abolicionista dos Empregados do Commercio - Ataliba Clapp, João Bento Alves, Francisco Joaquim Braga. Representantes da Caixa Abolicionista Joaquim Nabuco – Jarbas F. das Chagas, José de A. Silva, Luiz Rodrigues da Silva. Representante da Libertadora Pernambucana – Eugenio Bittencourt. Representantes d Abolicionista Espírito Santense – Alferes Antonio Borges de Athayde Junior, Antonio Gomes Aguirre, Urbano Candido de Vasconcellos. Representantes da Sociedade Libertadora Sul Rio-Grandense – Bruno Gonçalves Chaves, João Pedro Machado, Francisco Octaviano Pereira.

progresso. O modelo vigente, naquele momento, reproduzia uma paisagem de novas formas de exploração, a fábula de que o trabalho poderia garantir as classes, lidas enquanto subalternas, a ascensão, onde os recém libertos poderiam receber um valor pelo trabalho desenvolvido e assim conquistar bens, soava interessante, tendo em vista as condições turbulentas e atrozes experimentadas até 1888, mas tal lógica não amenizava o peso das explorações que eram reorganizadas. Aos que eram "tutelados" pelo Estado conseguiam, através de suas lutas e resistências, na coletividade entre "os seus", reformular máximas mortificantes, para assim na realidade cotidiana, conseguir existir nesse território de tantas aniquilações.

Se rondava uma preocupação referente as novas condições de trabalho, pairava na atmosfera de um país recém adepto a ideia do assalariamento mais do que sua formulação econômica, se reelaboravam preocupações referente à condição da nação, neste sentido, pensar a nova sociedade brasileira era um trabalho para muitos, tendo em vista a complexidade do caso que aqui ocorria. Mais do que uma abolição tardia e desorganizada o Brasil, pós 1888, era redescoberto em suas paisagens e relevos, pelas mulheres e homens que se viram destituídos, mais uma vez, de um lugar para que possibilitasse suas existências e relações, que os inserissem na condição de cidadãos. O espaço, portanto, pós 1888 e posterior a dita "glória" do novo regime republicano, apresentam contradições que envolvem as esferas sociais, as esferas institucionais, e as esferas políticas, o Brasil parece mais uma vez emergir com as fragmentações que conturbadamente o faz ser lido em "brasis", mesmo após insistentes ações das elites que forçadamente tentaram instituir uma hegemonia "nacional" (SCHWARCZ, 2012).

A Primeira República, também conhecida como "República Velha" é um momento, na história do território brasileiro, que põe em xeque a discussão acerca de sua população, ou seria, populações? A heterogeneidade que aparecia, ganhavam forma, cor e espaço, assim, formulando a ideia de nação a partir de um momento que alguns não queriam ser lidos enquanto todos, pois nesse jogo, as similaridades destoavam, e a percepção estética acentuava as diferenças, mas também emergia com outras estruturas fenotípicas, o problema da raça evidenciava que para além de preto, branco e indígena, haviam Outros que não se enquadravam nessas definições. A miscigenação, então, sugere um movimento diferente para se pensar o que seria ser brasileira ou brasileiro, as identificações não se enquadram nos padrões pressupostos, o Brasil não pode ser lido ou respondido, portanto, por uma identidade francesa, alemã ou estadunidense, embora inicialmente fosse através desse caminho que a intelectualidade buscava tais respostas. A mistura é fator que desarticula as segmentações tão louvadas pelo higienismo

europeu. Como seria se um homem negro frequentasse o mesmo espaço de um conclamado político branco? Como a sociedade interpretaria a possibilidade de uma mulher negra frequentar salões que as mulheres brancas e seus herdeiros frequentavam? Esse modo de *ser-no-mundo* (HOLZER, 2014) então fez as atenções e as ideias acerca da nação redirecionarem o "olhar para dentro" de modo a responder a particularidade do desenvolvimento da nação brasileira, e através do "olhar de fora" buscar além das respostas a possibilidade dos arcabouços teóricos que pudessem justificar à diferença desse desenvolvimento brasileiro, comparado ao desenvolvimento de outras nações "menos" mestiças (MUNANGA, 1999; MACHADO, 2014, p. 310).

O desenho da ciência, que posteriormente seria acionado para dar cabo das explicações sociais no Brasil, perpassa um longo trânsito histórico de paradigmas, que em sua maioria tem uma base nas denominadas Ciências Naturais, figuras como Copérnico, Galileu, Newton e Descartes são expoentes que calcam esses paradigmas, a partir do século XVI, no mundo e que demarcam as possibilidades de interpretação dos fatos, fossem eles de ordem biológica ou social (SANTOS, 1988). Entre os métodos de verificação estava a dedução ou indução, coagulando do todo para o particular, ou do particular para o todo, em movimentos que tendem a generalização, impossibilitando fissuras, lacunas, impossibilidades compreensivas. O homem branco localizado geograficamente na Europa, neste auto enunciado norte epistêmico, se afirma simbolicamente e portanto materialmente nas suas produções denominadas científicas através desta performance caricata de si, instituindo no Eu limites que, através da leitura eurocêntrica, lhe possibilita percorrer caminhos de invasão, dominação e violência sobre o Outro, contudo as fronteiras que instaura sobre si, e de suas próprias limitações performáticas na verdade conduzem a incompreensões e impossibilidades filosóficas e epistemológicas (BEAUVOIR, 2009; BUTLER, 2019). Não vê, no entanto, que no seu fazer científico denuncia mais de si mesmo, assim, apenas o limita de ser mais, o restringindo a incapacidades estruturais, de ler o mundo, de se enxergar, e de visualizar as alteridades que lhe compõe (FANON, 2008; HALL, 2012). Se as bases científicas ocidentais constituem mais barreiras, que moldam os objetos e consequentemente restringem as possibilidades analíticas, os resultados, neste caminho, se enviesam por leituras prontas, que fazem do mimetismo um *modus* de perguntar e responder as questões que são instauradas no centro das produções científicas.

Ousando transgredir os movimentos delimitantes de pensar o mundo e suas contradições os movimentos *diaspóricos* permitiram reformular as tais questões "universais", e apresentaram, partindo para outras geografias, desfigurações no sistema-mundo que através de

representações imagéticas, que concebia o ser humano em uma forma, e os Outros, como formas não válidas, ou destituídas de essências primárias que não os asseguravam "humanidade" e direitos, assim, não alcançando a condição de cidadania, por exemplo. Nesta leitura, com a Geografia, há a visualização do espaço, ora como realidade, ora como metáfora para expressar interesses (MACHADO, 2014), pensando a concepção de nação, em sua base material, espacial, dando à parcela social a condição de sujeito, e ao território o protagonismo do objeto, de tal forma que, a sociedade só expressaria através das formas políticas, éticas, religiosas, linguísticas como resultados do fator predominante, determinante, que advinha do espaço. Essa compreensão foi preponderante, anteriormente ao Brasil, na Alemanha, por exemplo, mas o discurso determinista ganhou "rápida assimilação" (MORAES, 1991), no contexto brasileiro, tendo em vista que a visualização do território "edênico" parecia fortalecer a ideia do futuro promissor ao Estado e a nação, contudo a pluralidade das raças negra e indígena, e da miscigenação, que aqui resistiam as políticas genocidas e etnocidas, apresentavam que o território do jardim do Éden não era apenas para o homem branco e para a mulher branca.

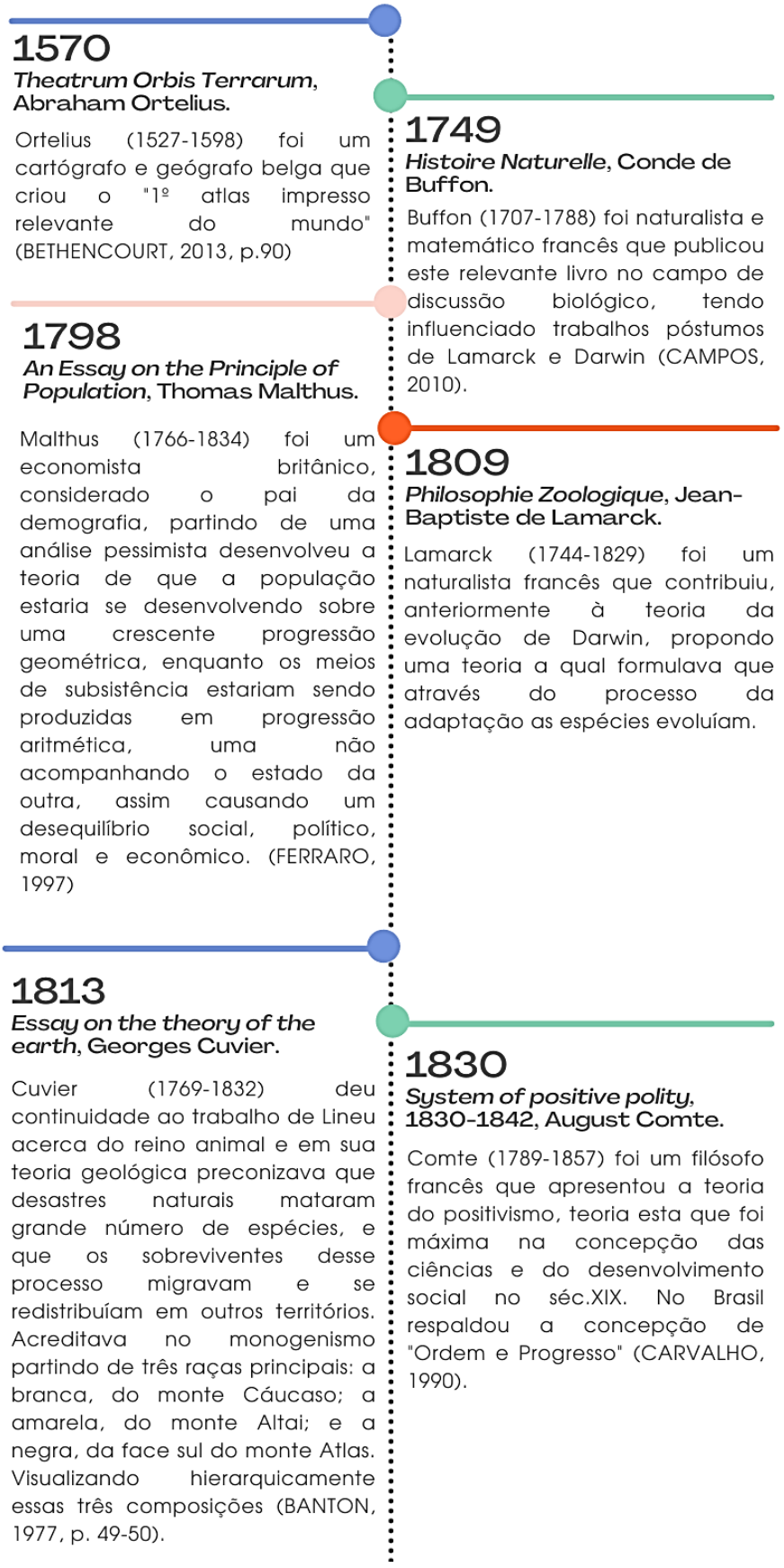
Esse é um discurso que se por um lado tenta conformar a sociedade das atrocidades agenciadas pelo governo central, tendo em vista que ela é objeto, está em seu âmago, o resultado final, portanto o que resta é "ser o que se é", por outro lado, visa alimentar a possibilidade dos mandos e desmandos do Estado em sua nova configuração econômica e política, que é o capitalismo, tudo está para o que se pode fazer com o território, seja vender terras, café, ouro, algodão ou a própria sociedade, comercializando um arsenal social de força de trabalho para as potencias estrangeiras. A condição climática emerge, nesta compreensão, caracterizando o atraso social, e que para remediar tal condição nata, só a submissão às formas que a redirecionaria rumo à modernização, pois o território possui um valor relevante, mas sua sociedade não o consegue desenvolver, não tem instrumentos e tecnologias para extrair o melhor dele, então se é pensado em formas de solucionar esta problemática, como destaca Machado (2014, p. 310)

> De fato, o pensamento geográfico esteve presente nos debates sobre a natureza físico-climática do território, a adaptação do indivíduo ao meio, as características raciais dos habitantes. E as possíveis consequências desses aspectos sobre a formação social do povo brasileiro. Em síntese, a questão principal era o estabelecimento do potencial e dos limites da natureza física, social e política do país diante das ideias programáticas do "progresso".

Neste amalgama das respostas universalistas, deterministas e racialistas através da Geografia, Biologia, Sociologia e Antropologia nomes, como[7]: Ortelius (1527-1598), Buffon (1707-1788), Lamarck (1744-1829), Cuvier (1769-1832), Goubineau (1816-1882), Darwin (1809-1882), Spencer (1820-1903), Mendel (1822-1884), Haeckel (1834-1919), Galton (1822-1911), Lombroso (1835-1909), Ratzel (1844-1904), Gumplowicz (1838-1909) e La Blache (1845-1918) ganham destaque em uma compreensão ocidental através da análise social, racial e territorial que chega, consequentemente, ao Brasil, com maior força no período referente a Primeira República (MORAES, 1991; MACHADO, 2014; BONFIM, 2017). Visando apresentar as contribuições de tais nomes me comprometi ao ilustrar cronologicamente, não seguir um rigor gráfico da forma para a demarcação historiográfica, mas me empenhando com a preocupação do conteúdo que proponho expor neste subcapítulo (**Figura 05**).

[7] Os referidos autores estão apresentados não partindo da cronologia de seus nascimentos, mas organizados a partir da cronologia que formulei através de suas obras mais relevantes, dentro das temáticas apresentadas, que contribuem para as análises aqui desejadas.

Figura 05 – Ilustração cronológica das contribuições ocidentais acerca das discussões racial e territorial no Ocidente.



1855

***Essai sur l'inégalité des races humaines*, Arthur de Gobineau.**

Gobineau (1816-1882) foi um filósofo francês que discutiu acerca das raças e defendeu teorias racistas enquanto forma de desenvolvimento das nações, através de "filosofia política pessimista" (BANTON, 2010, p. 44). O livro intitulado *Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas* foi publicado em seu formato completo pela primeira vez em 1855, onde o autor apresentava marcadores de diferenças das raças humanas. Foi um importante expoente do higienismo no Brasil no século XIX (BONFIM, 2017). Através de sua teoria o miscigenação racial que ocorria no Brasil, impediria o desenvolvimento econômico, político e moral da nação (SCHWARCZ, 1993).

1859

***The origin of species*, Charlies Darwin.**

Darwin (1809-1882) foi um naturalista britânico que através de sua obra *A origem das espécies* fundou um novo paradigma no campo das ciências apresentando que para evolução ocorrer seria através da seleção natural, ou seja, as espécies através da adaptação evolutiva iriam se aprimorando através do meio, a compreensão partia da ideia de um princípio único à origem da vida, e que a partir da evolução ia cada vez mais se ramificando. Como o autor apresenta é um processo de "persistência do mais capaz", e que através desse entendimento foi relido por diversos antropólogos, médicos, historiadores e geógrafos para a formulação da teoria do "darwinismo social" e da eugenia. (SCHWARCZ, 1993)

1863

***Education: Intellectual, Moral and Physical* Herbert Spencer.**

Spencer (1820-1903) foi um biólogo e filósofo inglês, estudioso dos postulados darwinianos que concebia a proposta de analisar as sociedades enquanto organismos (BANTON, 2010). Foi um dos principais expoentes do "darwinismo social". Spencer acreditava que a característica de "evolução" era conceito universal para todos os seres, diferente da teoria comtiana, que acreditava na evolução enquanto particularidade de alguns grupos (REBELO, 2007).

1864

***Histoire de la Littérature Anglaise*, Hippolyte Taine.**

Taine (1828-1893) foi um crítico e historiador francês, adepto da corrente positivista, que pensava o fazer histriográfico através de três pilares, eram eles: o meio ambiente, a raça e o momento histórico, com cunhos deterministas seguiu reflexões racistas. "Curiosamente foi por meio de Taine e não de Lamarck que os biólogos franceses neolamarckistas de pós 1870 absorveram o termo" (MACHADO, 2014; SOUSA, 2016, p. 1).

1866

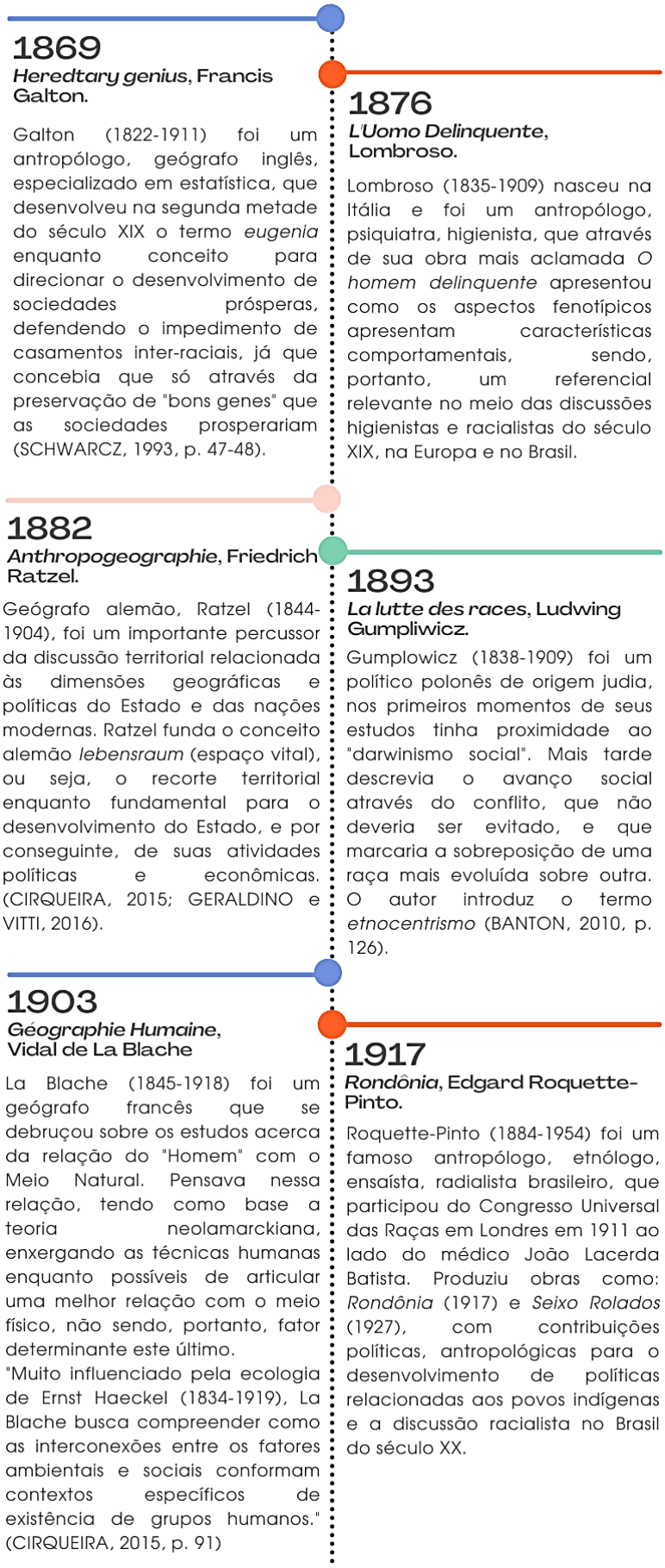
***Versuche über Pflanzen-Hybriden*, Gregor Mendel.**

Biólogo, botânico e frade augustiniano, Mendel (1822-1884) foi o pai da genética, através de estudos que apontavam na transmissão de caracteres por meio da hereditariedade (ROQUETTE-PINTO, 1927).

1866

***Generelle Morphologie der Organismen*, Ernest Haeckel.**

Haeckel (1834-1919) biólogo alemão, positivista, foi um dos expoentes importantes do "darwinismo social" juntamente com Gumplowicz (1838-1909). Fundador da Liga Monista que pregava "a importância da nação como uma entidade evolutiva", com características eugênicas, também (BANTON, 2010).



Fonte: Natália Farias de Barros (2021).

Com a **Figura 05** destaco os intelectuais que apresentaram contribuições relevantes para a construção de análises a respeito do debate em torno do "progresso" humano e, portanto, das sociedades, assim como, centrados em determinismos, também apresentavam vieses que se debruçavam sobre o debate territorial, tendo como agente central a representação do Estado, da soberania e dos agentes sociais que o compõe. A apresentação desses expoentes não está formulada a partir de uma linearidade histórica de seus nascimentos, mas aparecem ao longo do período histórico traçado, a partir da publicação de suas produções "científicas", ou como intitula Machado (2014, p. 310) "pseudocientíficas". Os autores, em sua maioria, são nomes conhecidos das Ciências Naturais, que correspondem à "ordem científica hegemônica" (SANTOS, 1988, p. 48), e esse aspecto já nos apresenta que ao nível explicativo há uma forma de se pensar os valores sociais e as concepções biológicas, de modo a biologizar os segmentos culturais e sociais, sendo portanto mais fáceis de serem controlador e ordenados, ou seja, metodologicamente, os "homens da ciência" faziam perguntas "para as quais podiam obter certas respostas" (BANTON, 1977, p. 54). E esta perspectiva mais centrada na adaptação, na conformação, da configuração política de exploração e das desigualdades naturalizadas aparecem em trabalhos como os de Buffon, Malthus e Lamarck, cada qual partindo de objetos que apresentavam a espécie humana enquanto centralidade, fosse no que diz respeito ao desenvolvimento da própria espécie, sem partir para suas diferenças simbólicas, fosse referente a condição do ser humano no meio natural (ROQUETTE-PINTO, 1927; SCHWARCZ, 1993).

O Georges Cuvier, enquanto naturalista e zoologistas, francês de cultura protestante assegurou através de suas viagens e observações que se referindo a geração das espécies havia uma única origem, advinda de Adão, mas que após a última catástrofe sobre o globo, afetando os trânsitos migratórios, assim, constituíram-se três raças que se segmentaram em: branca, amarela e negra, é o autor, que segundo Schwarcz (1993), instaura o termo *raça*. Na compreensão destes três segmentos raciais, então, é consolidada uma característica máxima, que é apresentada em Cuvier, e nos autores que subseguem, que é a hierarquia entre elas, estando os brancos no topo e os negros na base dessa estrutura, para argumentar tal análise o autor apresenta que seria fácil comprovar tal observação, tendo em vista que a raça branca, dado o seu nível intelectual, rapidamente se expandiram pelo globo e dominaram outras terras (BANTON, 1977). Para além da obra apresentada na **Figura 05** o autor também apresentou contribuições posteriores, que o encaminha para reiterar suas reflexões, através do livro *História natural dos mamíferos* (1824), no qual apresenta uma das figuras que justifica, em sua concepção, o atraso do continente africano e, portanto, da raça negra pela sua condição

biológica, na representação da conhecida sul-africana Saartjie Baartman [8](**Figura 06**) (1789-1815), mulher que ganhou destaque pseudocientífico na Europa do século XIX, sendo violentamente submetida a objetificação dos "homens de sciencia" do período, e mesmo após sua morte teve seu corpo dissecado e examinado por Cuvier (SCHWARCZ, 1992).

Figura 06 – Representação ilustrada de Saartjie Baartman por Georges Cuvier.

Fonte: Georges Curvier (1824). Link de acesso: t.1 (1824) - Histoire naturelle des mammifères - Biodiversity Heritage Library (biodiversitylibrary.org).

Nos debates, racialistas, portanto Cuvier aponta um marco relevante para os estudos biológicos, geográficos e sociológicos, pensando hierarquicamente as raças, e a concepção determinista das nações e dos povos que as habitam. Mais à frente, essa concepção chega ao

[8] A sul-africana Saartjie Baartman foi uma dentre milhares de mulheres exploradas objetivamente, subjetivamente e simbolicamente pelos homens brancos e seus processos colonizatórios, representando que as atrocidades europeias rondam os corpos pretos através de um fetiche que mortifica a experiência humana de poder existir em suas variadas formas, pós objetificação. Saartije mesmo após sua morte teve seu corpo enviado ao Museu do Homem (*Musée de l'Homme*), em Paris, assim levantando uma reflexão de como o centro do mundo se reafirma enquanto berço da civilização tendo como estrutura uma concepção animalizada dos seres humanos não-brancos. Só em 2002, através de uma solicitação formal do Presidente Mandela que Saartjie teve o restante de seu corpo enterrado em um memorial que foi construído às margens do Rio Gamtoo (CRAIS e SCULLY, 2010).

Brasil em um modelo de análise que percebe a população negra enquanto sinônimo de atraso, precisando, portanto, aboli-la através de projetos eugenistas ou através do próprio processo miscigenatório, através de nomes como Silvio Romero e Edgard Roquette-Pinto. Mas a figura de Comte com a teoria positivista apresenta ao Brasil um projeto que pode reconduzir a nação rumo ao desenvolvimento, como salienta Bonfim (2017, p. 28)

> Compondo, entre outros elementos, o cenário intelectual de referência da época, o positivismo comteano disseminava o culto à ciência e assimilava o seu papel na condução política da sociedade; em linha gerais, pode-se dizer de nossas elites intelectuais versadas no vernáculo francês, que mostraram grande receptividade aos ideais positivistas, traduzindo-os à luz dos desafios internos e mobilizando-os, entre outras influências, na campanha abolicionista, na propaganda republicana e na colaboração com o novo regime.

A Ordem e o Progresso, são signos que incutiam na população o vislumbre do novo momento histórico, desarticulados das amarras da escravidão com a Primeira República, seria possível encaminhar projetos que versassem sobre o melhoramento social, distanciando a figura da nação brasileira do foço patogênico das representações clássicas instituídas pelas esferas marginalizadas que compunham o Brasil, fosse os negros, fosse os indígenas. A morosidade daqueles que se acomodavam nas redes, ou a insolência dos que respondiam e agrediam a seus donos não eram representações que mereciam espaço na nova sociedade, com a República deveria emergir a "luz" que iluminaria os caminhos da ciência, inteligência, aptidões intelectuais e morais, mas esses atributos eram natos, originários de suas composições biológicas advindas de suas origens espaciais, e as populações pretas não os possuíam, como Cuvier apontava. A celebração à obediência era um dos segmentos da ordem, insolência não correspondia com os atributos éticos que deveriam estar no seio da nação brasileira, se anteriormente os senhores de pessoas não aceitavam que as pessoas pretas agissem da forma que eles agiam, ou de formas que fossem lidas enquanto humanas, nesse novo modelo de classes, também não seria permitido o trabalhador ou a trabalhadora agir além dos limites do patronato, havia claramente a instauração de um modelo social que se baseava na hierarquia, lendo a classe enquanto a expressão dessa construção estrutural e hierárquica racial (ALMEIDA, 2018).

Anterior ao paradigma darwiniano, Gobineau, filósofo francês, partia de bases poligenistas para pensar a condição das raças, ou como intitulava seguindo a tradição de Cuvier os *tipos humanos,* apontando que havia uma representação distinta entre as raças, tendo em vista que cada uma das três partes de origens diferentes, e portanto, apresentam condições

biológicas diferentes. A sua teoria pessimista apresentava que a condição para o melhoramento das nações estava na predominância das raças puras, a condição originária de cada raça favorecia ou degenerava as possibilidades de avanço, portanto, a miscigenação era um fato que promulgaria sobre os povos e os Estados apenas atrasos e debilidades, como no caso do Brasil, o processo miscigenatório que aqui ocorria com acentuada percepção era um mal irremediável, que prejudicaria agudamente as condições da vida urbana.

Mas em 1859 uma nova leitura, menos pessimista, abre novos caminhos à compreensão acerca da espécie humana, e consequentemente das temáticas que a interseccionam. Charles Darwin um naturalista e biólogo britânico publica sua aclamada obra *A origem das espécies,* emergindo com um novo paradigma nas ciências, superando as explicativas lamarckianas (GUIMARÃES, 2015), Darwin propunha e comprovava que as espécies evoluíam através da seleção natural, a sobrevivência e a continuidade de uma espécie se dariam por meio de resistência dos mais aptos. A adaptação ao meio, portanto, é fator relevante na continuidade das espécies ou na extinção delas, diferente do que se pretendia encaminha, através de uma leitura que coubesse nos moldes liberais, através da competição, Darwin não assimilava a luta enquanto elemento que estivesse em primeiro plano no desenvolvimento de sua teoria, mas com Mendel, os aspectos genéticos dariam um novo contorno, comprovando que "a hereditariedade é muito especial" (BANTON, 1977, p. 130).

Spencer coloca em evidência a analogia entre sociedade e organismo, pairando estruturas científicas que pudessem olhar e examinar a biologicidade dos arranjos sociais, dos Estados, e seus entraves, tendo em vista que haveria um caminho claro e unívoco, partindo das determinações positivistas de Comte, mesmo tendo divergências da evolução, de qualquer modo, essa estrutura linear e progressiva aponta as contribuições do historiador Taine que coloca no centro do organismo político previsível e mensurável, a concepção de que meio ambiente, raça e momento histórico definem os caminhos da humanidade, objetivamente, em seus percursos do passado e do futuro (MACHADO, 2014).

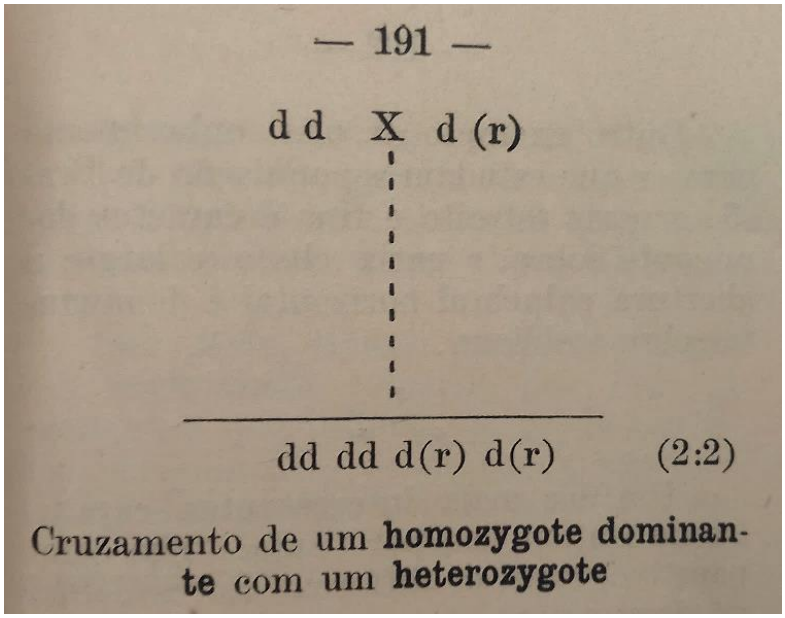
Com a teoria genética de Mendel, contudo, parecia que o Brasil teria uma possibilidade de se regenerar diante de tantos estudos e teorias que mais impunham sobre a condição da nação brasileira apenas os aspectos depreciativos, e neste sentido Edgard Roquette-Pinto (consultar **Figura 07**) destaca no capítulo *As leis da eugenia* as contribuições científicas do biólogo austríaco, tendo em vista que o aspecto da miscigenação poderia ser convertido, devido a reprodução dos genes através da hereditariedade. Entre os três princípios de Mendel,

apresentados por Roquette-Pinto (1927, p. 177) o primeiro que destaco apresenta a seguinte exemplificação

> a) Principio da unidade dos caracteres. Cada individuo, sendo um todo harmônico, do ponto de vista morfológico e funcional, em relação com a herança que lega aos filhos, comporta-se como se fosse um agregado de caracteres independente transmitidos. Na vida civil aconteceria algo de parecido, se um grande industrial, dono de uma fabrica de tecido não deixasse tudo a todos os filhos: e sim teares, urdideiras, dínamos, fossem legados separadamente. Mal comparando...

Assim, a possibilidade de miscigenação, inclusive como um fator favorável, foi apresentada por Roquette-Pinto (1927, p. 223), sustentada não apenas na teoria genética mendeliana, mas de outros autores como: Edwin Grant Conklin (1863-1952) e Ronald Aylmer Fisher (1890-1962), citando que "o que se sabe até hoje de acordo com tal documentação é antes favorável ao cruzamento" (**Figura 07**). Não apenas a paisagem das cidades evocava essa mistura das raças, que era evidente, mas preocupações entorno dos fatores médico-sanitaristas, criminais, também acentuavam as teorias anteriores as propostas de Mendel, em suma, a proposta de conformar a população de que as condições estruturais como, acesso a moradia, alimentação, educação, entre outros direitos, não faziam parte dos planos do Estado, tendo em vista que o interesse estava alinhado a retórica que assegurava as condições de exploração da sociedade e do espaço, em seus aspectos biológicos, ao invés de modificar a configuração das classes dominantes.

Figura 07 – Representação de Roquette-Pinto utilizando o modelo mendeliano para apresentar os aspectos genéticos da miscigenação.



Fonte: Edgard Roquette-Pinto (1927, p. 191).

Mas em um movimento conservador e determinista os autores, Haeckel, Galton e mais à frente Gumplowicz, apresentam contribuições que reconduziram as discussões acerca das teorias racialistas, assim como, da teoria da miscigenação, adentrando de forma ainda mais concisa e estrutural as propostas políticas, médicas, educacionais, criminais, para a reordenação do Estado, por meio da teoria do *darwinismo social*, na figura do primo de Darwin, o *Sir*. Francis Galton "um intelectual que se dedicou a áreas diversas, como a antropologia física, a meteorologia, a matemática e a estatística" (BONFIM, 2017, p. 74). Ernest Haeckel [9]foi um biólogo alemão, que teve grande popularidade no meio científico na Europa, com as obras: *História da criação* (1867), *O enigma do universo* (1899) e *Maravilhas da Vida* (1904), para além de suas obras o autor ganhou notoriedade através de suas filiações políticas, já que o mesmo defendia as diferenças raciais enquanto fundamentais. Apoiando a Liga Pangermânica (1891), organização alemã de cunho nacionalista, imperialista e anti-semita, Haeckel através de uma releitura da teoria darwinista, conduziu bases científica para o *darwinismo social*, favorecendo bases para grupos nacionalistas extremistas, como a liga. Para além de sua participação política, também, foi um dos principais nomes na Liga Monista, fundada em 1906, a qual pregava a visualização da evolução enquanto teoria política de Estado, se respaldando nas bases da seleção natural, como aponta Banton (1977, p. 129)

> Haeckel e os monistas foram os primeiros a formular um programa de imperialismo racial e de aquisição de *lebensraum* [espaço vital] por parte da Alemanha. A liga tinha a sua própria filosofia darwinista social e penal, que implicava a edificação de asilos para os débeis mentais, onde seriam impedidos de procriar e mantidos em estrito isolamento

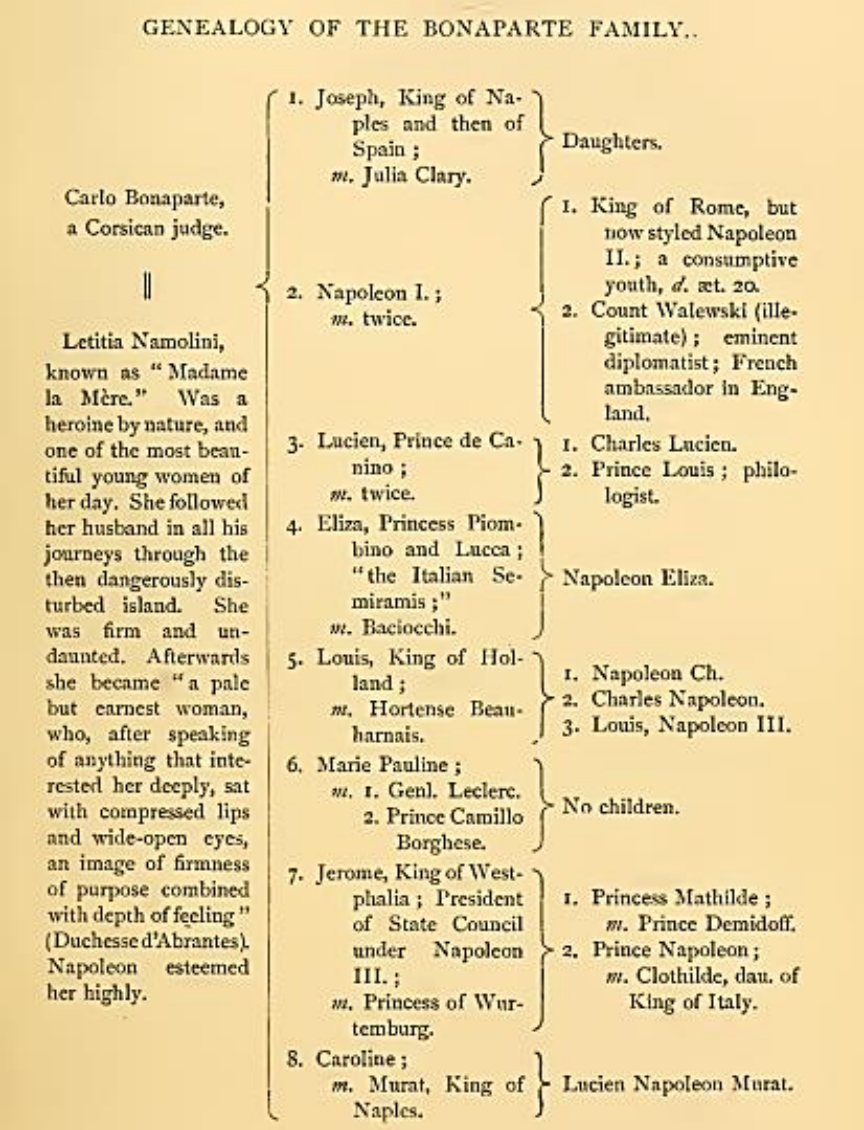
Tendo em vista as imbricações ideológicas que foram construídas entre espaço e raça, para o projeto de desenvolvimento de uma nação germânica (SCHWARTZBERG, 2010, p. 15), os trabalhos de Haeckel e Ludwing Gumplowicz, foram muito relevantes, nesse projeto. Por um lado a visualização de um conformismo, por parte das esferas étnicas marginalizadas, era importante nesses projetos, explicitando que o movimento de um indivíduo indo em contrário a "sua natureza", tanto biológica, quanto espacial, não iria reconduzi-lo ao progresso, o discurso meritocrático não tinha impacto, pois a condição natural era um dado de sua composição genética, e do espaço que vivia, marcando assim, uma determinação ao seu futuro, as suas possibilidades, mas mais precisamente, suas impossibilidades. Vê-se enquanto

[9] O biólogo também foi professor do geógrafo Friederich Ratzel, quando o mesmo era aprendiz de farmacêutico (BARROS, 2006; SEEMANN, 2012).

complexa, essa trama que traça o ser humano enquanto dado findado, e o espaço natural enquanto forma inalterável, categorizando a porção humana e a porção espacial, enquanto "irremediável", dentro de tais teorias, tendo apenas enquanto possibilidade, ou caminho favorável, o contato com a civilização, a branquitude, a colonização, portanto, um arranjo artificial que pudesse "salvar" e "emancipar" as mentes, os corpos, as almas e a condição artificial, do Estado, entidade que intersecciona os habitantes e seus lugares. Para alguns desses autores, esse contato racial entre os brancos e os negros, era uma possibilidade de viabilizar o avanço nacional, para outros, como Galton, essa miscigenação, certamente, levaria ao fim das populações civilizadas, e no caso, sem a dita interracialização as populações negras sumiriam, pois os menos aptos no processo evolutivo são exterminados, pela própria lei natural.

Galton, compondo este quadro de personalidades europeias que se debruçaram sobre as ideias acerca das distinções humanas com base nas classificações raciais, se fez um dos expoentes mais comentados nos estudos acerca das teorias racialistas, das concepções racistas sobre sociedade e Estado, como também de movimentos sociais de cunho racista, como a eugenia. Na obra apresentada, do autor, (vide **Figura 05)** Galton descreve no seu sumário, após introdução da obra, os primeiros capítulos que intitula: I classificação dos homens de acordo com suas reputações; II classificação dos homens de acordo com seus dons naturais. O autor utiliza o apanhado biográfico das árvores genealógicas de conhecidas famílias europeias, tendo em vista a dificuldade para obter registros verídicos de famílias estrangeiras (GALTON, 1869), para investigar as descendências e as condições intelectuais, artísticas, literárias de tais grupos (vide **Figura 08**). Ainda no capítulo introdutório, o autor destaca que teve maior interesse investigativo nas famílias italianas e judias, tendo em vista que era recorrente nomes de tais grupos com boas condições econômicas devido ao "alto grau intelectual dos mesmos", tendo interesse similar pelos americanos e alemães, e um pouco menos, pelos franceses, já que "a Revolução e a guilhotina fez uma grande destruição sobre a descendência de suas raças capazes" (GALTON, 1889, p. 4).

Figura 08 – Representação de Galton da árvore genealógica da Família Bonaparte.



GENEALOGY OF THE BONAPARTE FAMILY.

Carlo Bonaparte, a Corsican judge.

‖

Letitia Namolini, known as "Madame la Mère." Was a heroine by nature, and one of the most beautiful young women of her day. She followed her husband in all his journeys through the then dangerously disturbed island. She was firm and undaunted. Afterwards she became "a pale but earnest woman, who, after speaking of anything that interested her deeply, sat with compressed lips and wide-open eyes, an image of firmness of purpose combined with depth of feeling" (Duchesse d'Abrantes). Napoleon esteemed her highly.

1. Joseph, King of Naples and then of Spain; *m.* Julia Clary. — Daughters.
2. Napoleon I.; *m.* twice.
   1. King of Rome, but now styled Napoleon II.; a consumptive youth, *d.* æt. 20.
   2. Count Walewski (illegitimate); eminent diplomatist; French ambassador in England.
3. Lucien, Prince de Canino; *m.* twice.
   1. Charles Lucien.
   2. Prince Louis; philologist.
4. Eliza, Princess Piombino and Lucca; "the Italian Semiramis;" *m.* Baciocchi. — Napoleon Eliza.
5. Louis, King of Holland; *m.* Hortense Beauharnais.
   1. Napoleon Ch.
   2. Charles Napoleon.
   3. Louis, Napoleon III.
6. Marie Pauline; *m.* 1. Genl. Leclerc. 2. Prince Camillo Borghese. — No children.
7. Jerome, King of Westphalia; President of State Council under Napoleon III.; *m.* Princess of Wurtemburg.
   1. Princess Mathilde; *m.* Prince Demidoff.
   2. Prince Napoleon; *m.* Clothilde, dau. of King of Italy.
8. Caroline; *m.* Murat, King of Naples. — Lucien Napoleon Murat.

Fonte: Francis Galton (1869, p. 155). Link de acesso da obra: https://galton.org/books/hereditary-genius/1869-FirstEdition/hereditarygenius1869galt.pdf.

É da teoria galtoniana que surge a eugenia, do grego **ευγενων** com tradução para "bem nascido", que foi apresentada em 1883, com a sua publicação de *Inquires into human faculty and its development*[10], no qual utilizou pela primeira vez o termo "cultivo de raça", partindo cientificamente de uma tradição genética mendeliana que chega ao Brasil através da figura do médico Renato Khel, a partir da década de 1920, a fim de pensar o aperfeiçoamento humano através de ações higienistas (BONFIM, 2017, p. 79). Essa abertura a uma visão evolucionista

[10] Título em português da obra: *Investigações sobre as Faculdades Humanas e seu Desenvolvimento.*

calcada em uma gama de pensamentos e teóricos relevantes ao período histórico tende a criar um repertório já conhecido e estrutural da sociedade europeia, a hierarquia é redesenhada a partir de um molde que pretensiosamente se baseia em máximas científicas, o rigor científico tem de responder as questões de uma sociedade industrial, com conflitos de classes, anteriormente premeditáveis em seus caminhos, mas que já não se alinha aos moldes coloniais. Entre as concepções monogenistas e poligenistas os grupos se dividiam e se encontravam em outros aspectos, em espaços, como nas exposições, defendendo e desejando traçar concepções que possuíssem fundamentos nos expoentes apresentados, o Brasil diante de condições singulares, particularizava a análise, dadas as condições históricas dos conflitos sociais que não podiam ser invisibilizados, com uma população negra de aproximadamente 4,8 milhões de africanos, que desembarcaram entre o período do Brasil Colônia ao Brasil Império, o avanço do desenvolvimento das cidades só salientava os hiatos. A objetividade, os dados quantitativos, a produção de "perfis" humanos a partir dos espaços, são mecanismos que vão se desenvolvendo com base nesse fetiche racial do ocidente, as elites que se reassentavam sobre novos moldes exploratórios do capitalismo não abriam brechas para que no país residisse tantas diferenças, as condições profundamente díspares da hierarquia social não poderia reproduzir os delinquentes, mais do que mão de obra, há uma idealização de um território que possa identificar quem é brasileiro, e certamente não seriam todos os que ali habitavam. A vinda de imigrantes europeus para o Brasil no início do século XX, também causou reflexão para as elites que, entre a possibilidade de incorporar uma mão de obra branca vinda da Europa, ou continuar com força de trabalho de pessoas negras, não se demoraram a pensar em mais uma exclusão das populações negras de circuitos de trabalho, como também, da redução de pagamento sobre o trabalho realizado.

Partindo de uma leitura espacial que localiza os corpos brancos e negros dentro da binariedade colonial, entre África e Europa, há uma distinção precisa que age na qualificação moral, ética, estética, intelectual, visualizando que a probabilidade de desenvolvimento da nação seria através da aproximação com o norte, e qualquer fator que ligue o Brasil com a África seria rejeitado através do marcador objetivo na representação dos corpos negros. Talvez seja importante pensar que qualquer conexão ou vínculo construído nessa lateralidade espacial, remetesse não somente a leitura fenotípica que estava sendo estruturada, mas enquanto projeto político, aos povos *subcategorizados* a partir de seus territórios *subcategorizados*, instaurando um plano de visualização através do encobrimento de qualquer similaridade entre as populações

pretas do Brasil e de África, assim, a condição de exploração recai sobre os dois, de tal forma que terra e gente são sinônimos de parcelas naturais capitalizadas, mas sem valor simbólico.

Com a obra de Cesare Lombroso, médico italiano, (**Figura 05**) o corpo, enquanto esfera identitária, vai assimilando demarcações cada vez mais politizadas na discussão de identidade, marcando e sendo marcado pela terra, assim os debates biológicos e genéticos são elevados a outra leitura, a análise criminalista. As representações físicas visíveis, enquanto condição genética, são analisadas com um aparato biológico que delimita a partir do fenótipo as possíveis ações que os sujeitos estariam mais propensos a cometer, na obra o enfoque é destinado aos "desvios" morais. Assassinato, alcoolismo, prostituição, roubo, canibalismo e estupro, são alguns dos crimes destacados na obra de Lombroso, e a compreensão parte de observações como: peso, crânio, fisionomia, tato, tatuagem, astúcia, preguiça, que por sua vez apresentavam dados necessários a identificação dos "criminosos". O racismo enquanto tecnologia vai se tornando cada vez mais fundamentada, no ocidente, e aderindo a vários discursos que garantem a sua produção e reprodução cotidiana em diversas escalas, há, neste sentido, uma capilarização na forma de pensar e fazer a vida e suas relações, as decisões, portanto, passam fundamentalmente, pelo crivo da racialidade. As hierarquias humanas e dos modelos de desenvolvimento de organização de seus territórios vão sendo cada vez mais aprofundados na descrição, por exemplo: "os selvagens vem de terras como a África e são negros", assim, a identificação age no entendimento do indesejado mais do que no modelo de reconhecimento, salientando as condições plurais de representação fenotípica que foi ganhando maior número no Brasil. Lombroso destaca no oitavo capítulo intitulado "Das penas" que

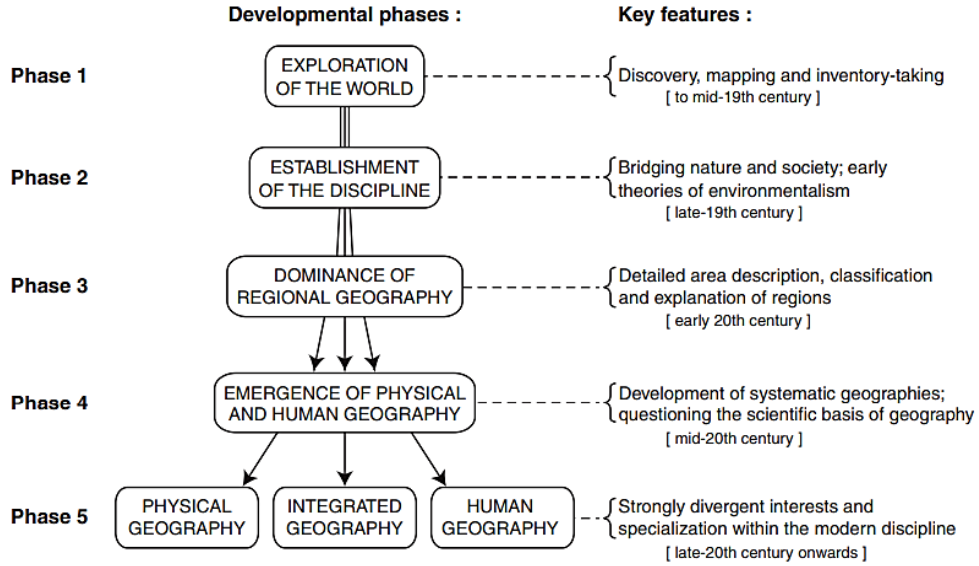
> Do ponto de vista sociológico, os indígenas da Califórnia seriam quase exemplos para os fulganis. Vivendo ainda na anarquia igualitária, eles não conheciam outros direitos a não ser os dos mais fortes. Todos os vícios, todos os delitos ficam sem punição, e, antes, no pensamento deles, não há vícios nem há delitos. Cada um deve defender-se como puder (LOMBROSO, 2010, p. 87-88).

A lei seria uma construção da evolução das sociedades, portanto, tendo em vista que o autor apresenta ao final do capítulo uma conclusão, em que afirma "pode-se concluir, sem que pareça uma blasfêmia, que a moralidade e a pena nasceram, em grande parte do crime" (LOMBROSO, 2010, p. 98), os seres humanos tidos como "selvagens" viviam sobre condições de usurpação, fosse de propriedade de terras, fosse das relações matrimoniais, traçando um perfil evolutivo da condição de análise, primeiramente, da compreensão acerca da propriedade e da individualidade, como também dos tratados e acordos que segmentam a evolução do modo

de vingança até o avanço social para a pena jurídica. A nação brasileira, galgando espacialidades novas, como as cidades, se deparava, no início do século XX com arranjos sociais complexos e que possuíam movimentos independentes, modelando paisagens, mas o controle também precisava ser garantido judicialmente, e os "tipos humanos" identificáveis enquanto delinquentes poderiam ser detidos partindo do pressuposto da criminalidade com base em obras, como essa de Lombroso.

A Geografia, através da metodologia descritiva, do século XX fornece possibilidades de compreensão desse amálgama entre as teorias biológicas, antropológicas, criminais, historiográficas, que davam destaque e centralidade a análise do ser humano e do espaço, com maior contorno as possibilidades e impedimentos que surgiam de tal relação. Matthews e Herbert (2008) advogam que a Geografia Regional, através da "descrição, classificação e explicação" pretendia apresentar as nuances dos espaços e suas especificidades, através das particularidades naturais e sociais que, de tal forma, caracterizavam e demarcavam como deveria ser entendida as regiões, a partir das teorias propostas, como apresenta na **Figura 09**.

Figura 09 – Cinco principais fases do processo de desenvolvimento da Geografia e algumas das suas características principais.



Fonte: John A. Matthews e David T. Herbert (2008, p. 18)

Um dos referenciais que foi conduzido a um espaço de destaque, durante o período entre meados do século XIX e o XX, elaborando, contudo, uma maior atenção voltada a escala global

e não somente a regional (CIRQUEIRA, 2015), foi o alemão, Friederich Ratzel, um dos relevantes nomes da Geografia Moderna, que desenvolveu trabalhos com contribuições para a discussão acerca da interação entre Homem-Natureza, em suas vertentes política e natural, entendida através do território, como também, contribuições antropológicas, partindo de linhas evolucionistas darwinianas e da ecologia de Haeckel, pelas quais ficou bastante conhecido (BARROS, 2006). Ratzel enquanto geógrafo, não assumia uma análise segmentária, caminhava por estudos biológicos, tendo em vista que teve formação em farmácia e, também de produções jornalísticas, partindo, assim, de tais arcabouços para produzir seus trabalhos e análises, com uma vasta lista de obras publicadas, de cunho geográfico, adentrando, por vezes, conhecimentos antropológicos e etnográficos, o autor publicou mais de 16 livros, além de artigos "científicos e jornalísticos" (RATZEL, 1990, p. 29). Através do método positivista, o autor analisa em seu trabalho *Antropogeografia* (**Figura 05**), entre tantos aspectos "a constituição e diferenciação da humanidade no globo" (CIRQUEIRA, 2015, p. 68), a hierarquia evolutiva é um critério, mas um dos fenômenos históricos que é lido por Ratzel, enquanto fundamental, na concepção das diferenças dos tipos humanos é o movimento de expansão ultramarina, ou seja, a colonização de terras além do território europeu. No capítulo intitulado *Essência, origem e difusão da civilização*, Ratzel, traça as distinções, que por vez, mais segmentam do que unem na compreensão de humanidade, que o mesmo salienta, entre os povos naturais e os civilizados, a partir da categorização destes grupos através das regiões do planeta, quando apresenta

> Múltiplas são as causas pelas quais os povos naturais não tiram partido destes dons. A respeito se deve mencionar em primeiro lugar uma inferioridade nos dotes mentais. Isso é oportuno, mas não é justo. Entre os atuais povos naturais ainda existe sem dúvida uma grande diferença nos dotes naturais. Todavia pode-se admitir que no curso do desenvolvimento da civilização mesmo povos pouco dotados foram-se apoderando cada vez mais dos meios para alcançar a civilização, e tornaram o seu progresso durável e seguro, enquanto povos menos bem dotados permaneceram atrasados. Mas as condições externas podem ser mais claramente reconhecidas e avaliadas se se considerar a sua ação favorável; e é mais justo e mais lógico mencioná-las em primeiro lugar. [...] Compreende-se como eles permaneceram tão atrasados, vivendo em partes da terra que ofereciam tão poucos meios para o desenvolvimento da agricultura e da criação de gado, como a Austrália, e as regiões polares e árticas e as partes mais setentrionais e mais meridionais da América (RATZEL, 1990, p. 132).

A perspectiva de Ratzel, na obra, parte de uma ideia monogenista, ou seja, de assimilação das diferenças humanas como subsequentes de seus movimentos sobre o planeta, mas que em si, possuem uma origem única, diferente de autores que, enquanto poligenistas,

afirmavam segmentações na origem das raças humanas, como partindo de naturezas distintas. Mas com uma compreensão monogenista, Ratzel, não absteve de afirmar as variações humanas a partir das relações com o espaço, ou melhor "sobre pressão do meio" (CIRQUEIRA, 2015, p. 71), as potencialidades de lidar com as intempéries físicas, mostravam os avanços civilizatórios dos "homens", portanto, os avanços técnicos também apresentavam centralidade na compreensão evolucionista. As distinções entre civilizados, naturais e semicivilizados partem de uma análise hierárquica e universal de compreensão do processo evolutivo de tipos sociais, quando o autor afirma que "atribuímos as diversas civilizações da Terra uma unidade de medida que tomamos do alto grau de civilização que nós mesmos alcançamos", a concepção evolutiva não instaura uma impossibilidade de ascensão, portanto, mas apresenta que algumas sociedades simplesmente não possuem inteligência suficiente, ou que os elementos humanos "permaneceram imóveis" foram abandonados ou regrediram (RATZEL,1990, p. 133). As bases ratzelianas, que perpassam, também, a história do imperialismo bismarckiano, com ressalvas as características deterministas reiteradas por alguns autores até os dias atuais, constrói uma ponte relevante para a Geografia Moderna entre segmentos que se interseccionam no território, personificado pela figura do "Estado forte", enquanto base de desenvolvimento civilizatório (MORAES, 1991, p. 170).

Para além das críticas que rondam as produções de Ratzel, tangenciando um debate sobre suas influências nas justificativas espaciais ao desenvolvimento da Alemanha nazista, e enquanto geógrafo estritamente "determinista", no Brasil de 1927, Roquette-Pinto apresenta destaque a obra *Antropogeografia*, dedicando um capítulo de seu livro a relatar a referência de Ratzel, enquanto geógrafo e etnólogo para a compreensão da realidade brasileira e do nacionalismo. Roquette-Pinto afirma que essa referência proporcionou de "um modo extraordinário o estudo descritivo das populações da Terra", e para entender melhor o povo brasileiro poderia ser realizada uma divisão em regiões como: (i) zona do caboclo: Mato Grosso, Amazonas, Pará, Norte de Goiás, e os Estados do Nordeste, até a foz do São Francisco; (ii) zona de influência africana: Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia, Minas, Sul de Goiás, Espírito Santo, Rio de Janeiro e norte de São Paulo; (iii) zona de influência europeia: fita litorânea e os Estados do Sul, a partir da Capital da República (ROQUETTE-PINTO, 1927, p. 54). As contribuições de Ratzel, portanto, aparecem no plano teórico enquanto conjunto das referências nas discussões biológicas apresentadas, como a partir de Malthus, Lamarck, Comte, Darwin e Mendel, ou em contraposição a outros referenciais como Taine, mas demarca na ciência geográfica, através de suas teorias para pensar o Estado e as relações a partir do espaço,

“ideologias geográficas” que tem importância “central nos países de capitalismo atrasado” (MORAES, 1991, p. 93; CIRQUEIRA, 2015). Nesta correlação entre Geografia e as teorias racialistas é relevante destacar que as ideias apresentadas pelos autores partem de uma experiência de vida, e consequentemente acadêmica, desenhadas em um tempo e em espaços, no caso destes referenciais, a maioria transitou por diferentes países, que se comprometiam com análises sociais através de suas bases epistemológicas enunciadas ao norte, assim demarcando o compromisso com as relações de poder que ganhavam destaque em seus trabalhos, como apresenta Guimarães (2015, p. 198)

> Ainda é interessante salientar as ideologias racistas no campo da Geografia, pois o conjunto filosófico e epistemológico que serviu para outras áreas do conhecimento foi o mesmo que embasou os primeiros estudos geográficos organizados. Portanto, os pensadores dos séculos XVII, XVIII e XIX influenciaram os primeiros geógrafos, assim percebemos uma estreita relação entre a Geografia e os estudos considerados pioneiros da ciência e do dito “período das descobertas”. Tem-se o determinismo geográfico como um exemplo das influências diretas desses pensadores e filósofos.

As hierarquias sociais, com substrato na racionalidade teórica europeia, ganham outro expoente que durante um período também visualizou o desenvolvimento social através das lentes do “darwinismo social”, foi o polonês Gumplowicz que instaura o termo etnocentrismo, destacando que através da evolução da história da Europa a sociedade alcançou grandes feitos civilizatórios, mas sem evitar os conflitos e lutas para assegurar o futuro promissor do povo e do Estado (BANTON, 1977, p. 126-126). A concepção evolucionista pairava no ar nos países que se apresentavam distantes geograficamente, mas próximos através dos referenciais que circulavam por meio de obras, debates, conferências, o mundo era visto por um lente que era ressignificada ao passo que transcorria de leitores e intérpretes das obras, como na relação entre Roquette-Pinto e Ratzel, a compreensão de cada leitor era passível de reordenações à medida que o problema se apresentava distante dos exemplos ou paisagens que eram apresentados nos documentos. O Brasil, neste sentido, possuía fatores singulares, como a tardia abolição da escravidão, uma recente promulgação da república, em pleno cenário industrial, ou o próprio processo miscigenatório, que não só marcava a diversidade mas tangenciava um espaço que foi se estruturando enquanto problema urgente, o povo brasileiro, seria portanto de acordo com tais referenciais, apenas a escória do mundo, com uma modernização retardatária e incapaz de alcançar novos espaços dentro da lógica capitalista internacional? O darwinismo social poderia responder questões a partir de particularidades mais voltadas as experiências europeias ou norte-americanas, mas o Outro do mundo, não enxergava nesta lente o avanço prometido, a promessa deste lado do Atlântico sempre falha.

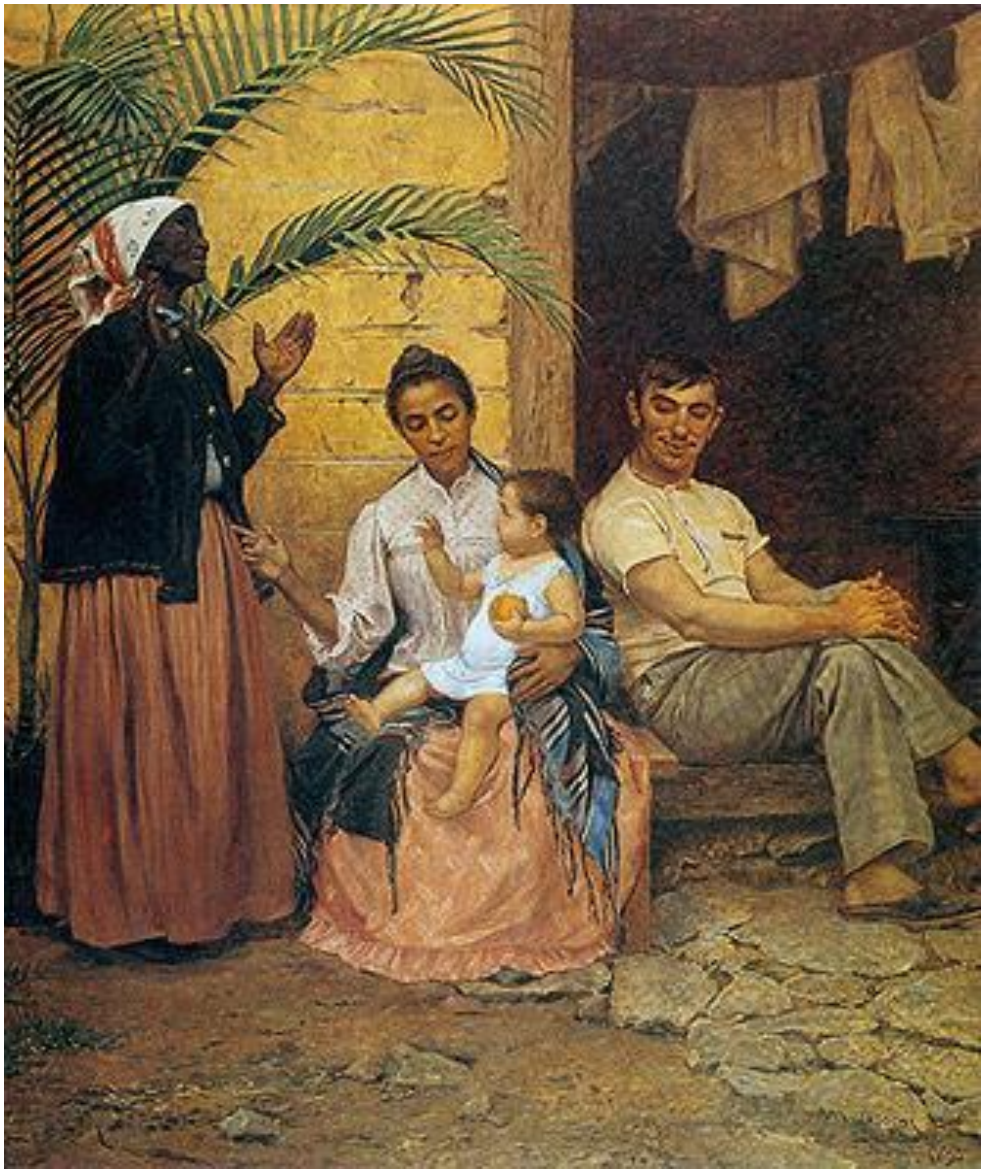
O possibilismo, lablacheano, conduziu um fôlego diferente a compreensão da relação Homem-Natureza, pensando que o espaço não é um mero limitante, as técnicas poderiam favorecer, por exemplo, grupos humanos desenvolvem "gêneros de vida" para se relacionarem mais harmonicamente com regiões, como do "meio mediterrâneo", que eram marcadas pela "secura do verão" (CLAVAL, 2006, p. 91). Se distanciando da teoria darwiniana e integrando a teoria neolamarckiana, La Blache, mesmo tendo como base de seus estudos os ensinamentos de Ratzel, expande a compreensão acerca do espaço, e das civilizações que interagem e modificam o espaço, a rigidez das determinações que o meio impõe sobre as sociedades, não corresponde a um *status* hierárquico das relações e dos fluxos. A tônica da possibilidade acentua caminhos mais heterogêneos para a Geografia, no seu período de institucionalização enquanto ciência, além da Geografia Natural a Geografia Humana acentua e demarca um momento relevante nas reflexões acerca do espaço, do território, e dos povos que compõem o planeta Terra e as tramas dos desenvolvimentos e atrasos das nações (CLAVAL, 2014, p. 184).

Enquanto importante expoente do meio científico no Brasil, Edgard Roquette-Pinto, empenhou-se em sintetizar aspectos que compunham os entraves ao desenvolvimento nacional no início do século XX. Dedicado às temáticas sociais, com ênfase nos estudos etnográficos e educacionais, o autor desenvolveu ensaios e participou de variados encontros nacionais e internacional que envolvessem reflexões e projetos acerca do rumo civilizatório do Brasil. Entre os seus trabalhos de destaque estão: *Elementos de mineralogia* (1916), *Rondônia* (1917), *Dicionário histórico, geográfico e etnográfico* (1922) e *Seixos Rolados* (1927), tais obras transcorriam entre os estudos antropológicos, geográficos, historiográficos e etnográficos que Roquette-Pinto foi desenvolvendo e articulando ao longo de seu período enquanto figura pública e política no Brasil. Diante deste curso, do futuro da nação, o território, como venho apresentando, assume, através das reflexões e das narrativas científicas e literárias, pressuposto de coesão social, e tendo o Estado enquanto garantidor dos direitos do povo, o "assunto vai derivando multiforme e dúbio", como ressaltou Euclides da Cunha, na emblemática obra *Os Sertões* (1902). Assim como Roquette-Pinto, Euclides da Cunha também assumiu uma posição de análise que tinha enquanto base, a sociedade e os grupos raciais através do contexto geográfico, com enfoque no relevo e no clima, sendo, portanto, a Geografia relevante ciência que orientou grandes produções, as quais, centralizavam a discussão racial no debate nacional. As teses, pensando a realidade brasileira, dos cientistas da época, ecoavam os referenciais europeus, mas moldavam a compreensão dos arranjos sociais, sobre critérios específicos, ora seguindo as regras darwinianas, da evolução, que guiavam os princípios higienistas, ora

projetando através da genética mendeliana a conservação de caracteres hereditários, visualizando que a raça branca derivava bons “typos humanos”, ou até mesmo que entre estas duas concepções a neolamarckiana fornecia um arcabouço mais amplo de possibilidades ao desenvolvimento através de incrementos e incentivos técnicos e educacionais. E é justamente, neste caldeamento de teses à condição futura da nação brasileira, que o cenário racial, de um modo geral analisando enquanto problema, era visto através da hierarquização biológica e política, visualizando que a desarticulação dos “caracteres” negros, do arranjo social, forneceria condições para perpetuar as qualidades da raça branca, mas nessa demarcação a miscigenação heterogeneizava ainda mais o debate, pois essa relação, ou garantiria o atraso, dada a mistura das características, ou o esvaecimento da raça negra sobre o pretexto da esterilidade e da condição de “debilidade” dos genes negros.

Essas teses pairavam na discussão acerca da sociedade, do Estado e do território, e entre os três segmentos, a raça, se tornou a interrogação mais relevante, não havia um dado conciso que afirmasse de modo universalista à que caminhos a miscigenação racial, entre indígenas, negros e brancos, viabilizariam o Brasil. Estava em xeque, portanto, não só o que se pretendia traçar, como apresentei anteriormente, mas o que não se desejaria percorrer ou espelhar, o princípio da identificação está em conflito em todo momento. A ideia de identificação do povo, que residia neste território, não poderia se assemelhar com a imagem de terras não-europeias ou não-ocidentais, o repúdio a esta correlação entre Brasil e continente africano é constantemente questionado e tensionado, a própria ideia que João Baptista de Lacerda e Edgard Roquette-Pinto apresentada no I Congresso Universal de Raças (1911), é justamente a concepção de uma nação redentora dos pecados e das degenerescências dos povos não-brancos, apresentando uma tese de que em três gerações o Brasil seria um país predominante branco, e portanto civilizado e moderno (SOUZA e SANTOS, 2012). A representação que utilizaram para ilustrar essa construção evolucionista da condição social e política foi a tela intitulada *A Redenção de Cam* (1895), do italiano erradicado brasileiro, Modesto Brocos (**Figura 10**).

Figura 10 – A Redenção de Cam.



Fonte: Modesto Brocos (1885).

A tela de Brocos, utilizada pelo médico brasileiro João Baptista no congresso, foi um modo de apresentar didaticamente que a miscigenação no Brasil conduziria a predominância da raça branca sobre as outras, a senhora negra à esquerda representa não somente a raça negra, mas também as marcas do continente africano no Brasil, ela louva aos céus pela chegada de um neto, a chegada da criança branca é motivo de vitória no contexto. A mãe da criança, filha da senhora negra, se encontra no meio da cena, sua representação estética já se distancia dos referenciais negros, pelo tom de pele não tão retinto, pelas vestes e pelo cabelo. Ao seu lado direito está a figura masculina branca, que é o pai da criança e que afirma a predominância da

herança branca sobre os outros caracteres (LOTIERZO e SCHWARCZ, 2013). A "tropicalidade" da paisagem é assegurada pela palmeira ao fundo da senhora negra, remetendo as referências selvagens dos africanos, assim como o chão de terra "batido" aos seus pés, a criança, por sua vez, segura nas mãos uma laranja, fruta dos trópicos, demarcando o fruto das gerações e do lugar que é enunciado na tela, já o pai, personagem que aparece calçado representa a civilidade com o chão encoberto de pedras, elevando os caminhos da nação ao avanço, se distanciando da referência do atraso do chão "batido". Contudo, como apresentado anteriormente, não havia garantia definitiva ao que decorreria de tais teses e de tal realidade, o cenário complexo e contraditório exigia prática, ações que pudessem guiar o projeto do branqueamento que estava em jogo, se a proximidade com os traços europeus era o que conduziria o desenvolvimento do país, então precisava ser articuladas ações que assim o fizesse, destarte, foi sendo desenvolvido um projeto que tinha como frente disseminatória de tais ideais, a Escola, por meio da prática educativa. A miscigenação era uma realidade brasileira incontestável, no pós abolição e no início do século XX, e um dos meios para apresentar ao povo as qualidades de identificação com o tipo branco e as mazelas de identificação com o tipo negro foi se estruturando no debate educacional discursos que reproduzissem tais ideais e estereótipos no espaço escolar, acrescentando assim, a educação, enquanto uma camada a mais às teorias racialistas e ao projeto racista de construção da identidade nacional no Brasil.

2 EDUCAÇÃO E GEOGRAFIA

Ter a possibilidade de visualizar os cortes e rasuras que desenham um fragmento da História da Educação brasileira, assim como, a História da Geografia Escolar me toca quando penso nas forças que persistiram e insistiram em demarcar presença e vida em espaços historicamente violentos à presença negra. A história dos abusos é a história das instituições brasileiras, tecidas e contorcidas por papéis em branco que no peso das canetas dos "homens de bem" grafavam impedimentos estruturais à vida e ao desejo de alguns por entender outros contornos das letras, da ordem botânica, das observações históricas e geográficas, eles não sabiam que a educação das populações negras estava mais conectada com a vida, esperança e gozo do que com a dor, violência e silenciamento, "deles". A oralidade das mais velhas e mais velhos embalava canções, causos e histórias que apresentavam na rima e na tradição o alimento dos que estavam para trilhar seus primeiros caminhos, a herança era dádiva nas mãos e vozes dos que sabiam emendar a vida que facilmente era dilacerada. No colo das mulheres negras suas crianças recebiam o afago e dádiva da vida e do alimento, a boca que se atava ao seio que compartilhava as vozes de ancestrais, entoando o "dom da palavra". Dos seios, das vozes, das mãos, dos pés, o chão desse "Brasis" foi nutrido, embelezado e enegrecido por inúmeras mulheres e homens que na fala e na luta "navegaram e se salvaram" (EVARISTO, 2017, p. 69). Os "amantes da guerra e do mando", contudo, só sabiam bravejar sentimentos "bélicos" e cruéis, açoitavam a si próprios quando impunham aos que consideram Outros a morte de possíveis sonhos e utopias que poderiam lhes inspirar, e entre ensinar e aprender há mais a conhecer no território do silêncio do que nas palavras da branquitude. É neste capítulo que pretendo traçar um horizonte que contornou as nuances da educação formal brasileira ao longo da Primeira República, através do peso das tintas em documentos que excluíam e determinavam a população negra brasileira recém-liberta, assim como, refletir acerca da relevância da Geografia Escolar nessa correlação entre raça, projeto nacional de educação e identidade nacional.

2.1 A EDUCAÇÃO E A ALTERIDADE ENQUANTO "PROBLEMA" NO CONTEXTO DO ESTADO BRASILEIRO NA PRIMEIRA REPÚBLICA

E a cigana analfabeta
Lendo a mão de Paulo Freire

Chico César, Béradêro, 1995.

Uma sociedade afetada pela violenta experiência da exploração carrega, em seus arranjos, um cenário simbólico que instaura, na possibilidade de reflexão e de crítica de si, um olhar míope, à medida que cria objetivamente um distanciamento de referenciais teóricos, éticos, imagéticos autônomos e, portanto, autênticos. Destarte, as narrativas que inspiram e baseiam compreensões das relações de um determinado território, muitos dizem sobre o país, perpassando um caminho histórico que alimentou a possibilidade imaginativa de si e de outros, a religião católica, foi fixada enquanto ferramenta de dilaceramento, alienação e de castração das pluriversalidades dos povos originários das "ilhas-Brasil", e das subsequentes populações que foram forçadamente trazidas para cá (SANTOS, 2008; RIBEIRO, 2015, p. 201). A missão de salvação de Uns sobre os Outros destacou mais um passo da sistematização de lógicas hierárquicas que prevalecem no seio das instituições modernas. O modo de visualizar o que se apresenta para além do Eu, lógica esta que vai sendo intensificada no sistema capitalista, circunscreve as parcelas idênticas em um território do mando, da proteção, da valorização, e estipula aos que não ocupam essa centralidade, as margens, onde ficam os diferentes, exóticos, "selvagens", "tutelados". Esses contornos, com o passar dos tempos, vão ganhando novas grafias e novas nuances, não se apresentando somente em uma linearidade expositiva entre bem e mal, mas demarcando espaços e corpos, que através de tais referências continuam sendo lidos pela cartilha da "cristandade" (HASHIZUME, 2015).

As performances, que respondem a um modelo civilizatório, ético e moral, elaboram os modos de fazer, os papéis sociais que perpetuam a ordem e disciplina, ilustrando: o homem, com os atributos da masculinidade, em espaços que condizem com os valores "certos" comandando e gerindo a família; a mulher, e sua "essência" feminina e materna, mantendo e cultivando o lar, através do matrimônio, auxiliando no progresso dos filhos e do marido; e as crianças, personagens, que dentre as primeiras relações com o mundo, sentam-se e obedecem aos mandos dos superiores, das autoridades, seja na Igreja, seja na Escola (BEAUVOIR, 2009; BUTLER, 2018). Esse cenário, em sua descrição enquanto modelo civilizatório, só me é

perceptível através da crítica, tendo em vista que a notoriedade da representação não é simplesmente "óbvia", ou seja, sua desmistificação se dá através da leitura da obviedade, compreendendo que a análise desmistifica a "norma", portanto, citar tal arranjo só é possível a partir da compreensão da lógica que, assim, a organiza. Como a colonização desencadeou caminhos perversos para as relações sociais, outros caminhos foram sendo explorados para reiterar as forças dominantes e suas ideologias, o racismo enquanto uma delas, que partiu de um momento histórico e com o passar dos séculos se alimentou de outras bases e forças para perpetuar controle e exploração, não apenas no campo material, mas principalmente simbólico. Sendo assim, tais estruturas não são espontâneas, ao que me refiro, não são parcelas naturais que partem de uma condição inata, são construções de discursos que instauram fronteiras e produzem horizontes. A utilização dos discursos biológicos, geográficos, antropológicos são, portanto, caminhos elaborados para dar sentido ao projeto nacional desejado. Desta forma, em uma compreensão rizomática: a realidade; a *interpretação da realidade*; e as performances sociais, são espelhamentos resultantes de como são pensadas, do que é dito, e de como se diz, neste sentido, o conhecimento em sua escala europeia, é instrumento das determinações (SILVA, 1995; TONINI, 2002; SILVA, 2012; GALLO, 2017).

Determinar para melhor controlar, essa é uma das propostas, de tal modo que, poder e conhecimento, estão amalgamados nas relações dos "dominantes", entre Estado e elites, e suas produções e reproduções se dão, entre tantos meios, através dos discursos, em seus *polos* da oralidade e da escrita (GALLO, 2017). Estes *polos*, em uma lógica normativa, compõem as esferas institucionais, dentre outras, contribuindo para traçar uma cartografia do Estado-nação brasileiro, centralizando um modo de fazer e existir, advindo da figura do colono europeu, "assumindo o extraordinário privilégio epistemológico de ser a única forma de conhecimento válido" (GOMES, 2017, P. 56). No decorrer do século XIX para o XX, a racionalidade, através da figura de Comte e seu método positivista, se tornou um espectro da crença. A ciência agora, era a máxima, não apagando os traços religiosos fortemente instituídos na base da sociedade que moldava o Brasil, mas enquanto construção histórica. Assim, a unidade nacional e os arranjos políticos foram sendo apresentados diante de outras explicações, não somente da leitura do pecado ou do mito *edênico*, mas pautados no progresso, na modernização, na intelectualidade; os mitos e heróis não morriam, apenas ganhavam outros nomes, não de santos, mas ainda na figura dos corpos brancos (CARVALHO, 1990). A língua, e as estruturas válidas para construir a comunicação, entre povos que partiram de culturas diversas com tecnologias próprias, foi um instrumento, dentre os citados anteriormente, com forte marcação hierárquica.

A pretensão de dominar outras referências apresentou, no plano da comunicação, mais camadas que acresciam as referências de validação ou invalidação, do correto e do errado, a trama se torna ainda mais excludente e labiríntica para compor a subjugação racial (SILVA, 2019). De um Deus promulgado enquanto salvador, partindo de uma referência geográfica específica, até chegar ao desdobramento moderno desta figura branca, através dos "homens da ciência", há uma correlação intrínseca com a construção da verdade, e neste caso, a verdade é única e universal, através dos métodos científicos há apenas uma constatação do que seria, ao longo do tempo e dos espaços, uma nova-velha estrutura.

A verdade, partindo de uma expressão da filosofia branca ocidental, é um compromisso social e político, as figuras que possuem tal "compromisso" pensam através dele, para garanti-lo e assim, retroalimentá-lo, elaborando teses que (re)afirmem o valor da verdade e os caminhos para identificá-la, de tal modo que, um dos meios de conhecê-la é através da aprendizagem. Aqueles que percorrem o caminho do conhecimento são libertos da ignorância, do atraso e da degeneração, assim, "conhecereis a verdade e a verdade vos libertará" (SANTOS, 2009). Portanto, conhecer é poder, mas nessa sentença valem dois destaques: (i) "conhecer" está inscrito na ordem do que é possível "ser conhecido", neste sentido, os temas e conteúdos são apresentados de diferentes formas a depender dos grupos sociais que estão no contexto de aprendizagem, assim, inicialmente nas colônias, parte de um projeto de catequização que no trânsito dos tempos, até o Brasil República, se torna cada vez mais restrito e seletivo; (ii) o que pode ser ensinado, e então, "conhecido" parte também de uma relação seletiva dos que autorizam o conhecimento, dos que narram os conteúdos, dos que detêm a escrita e os meios para propagá-la de forma sistemática, em um jogo de lembrança e esquecimento, validação e invalidação (TONINI, 2002; SANTOS, 2007).

A autora Nilma Lino Gomes (2017, p. 56) entende, com embasamento nas discussões de Boa Ventura de Sousa Santos, sobre colonialidade e conhecimento, que a "redução do conhecimento à ciência, do direito ao direito estatal e dos poderes sociais a política liberal – por muito arbitrária que tenha sido nas suas origens – atingiu uma certa dose de verdade à medida que foi se inserindo na prática social". Tal plano, que estrutura o conhecimento enquanto uma representação *arbórea*, apresenta, através da centralidade de conhecimentos "verdadeiros", as ramificações e compartimentações através dos galhos, em uma metáfora à forma de uma árvore, que é constituída em sua base pela verdade, no tronco a Filosofia, e os seus galhos como saberes que partem de um princípio válido, completo e finito, como demonstrado na **Figura 11** (GALLO, 2017, p. 72-73).

Figura 11 – Representação ilustrativa da estrutura *arbórea* do conhecimento.

Fonte: Organização da autora (2021) com base em Gallo (2017).

Tal representação revela o conteúdo, no que se refere, a estrutura de funcionamento da relação entre ensino e aprendizagem, e a forma é representada pela instituição, neste caso, a Escola, que reproduziu, de modo hegemônico durante um longo período, tais características. Partindo de valores universalizantes, (re)produzindo o Uno ou o Mesmo, a educação formal apreendida dentro de arranjos jurídico-burocráticos, conservou a estrutura hierárquica do conhecimento sistematizado, possibilitando uma ordem social que alimenta ordens econômicas e políticas, favorecendo grupos e seus discursos, através de pseudoverdades. Se o sistema binário de representação, calcado pelo Ocidente, já se fazia alastrar pelas experiências e contatos com territórios e povos vários, com a ciência moderna, como destaca Santos (2008), há um novo contorno que ganha importância, distanciando o sujeito do objeto, o qual também foi um marco para a ciência geográfica através do distanciamento entre "homem" e natureza, território e "povo" (MORAES, 1991). Assim, a segmentação favorece o controle, o exame quantitativo, a delimitação e determinação, o pensamento moderno funcionando através dos pilares "*separabilidade, determinabilidade, sequencialidade*" (SILVA, 2019, p. 44).

Essa estrutura de formular os saberes e, portanto, normas reflexivas, está inscrito no modo de conceber a sociedade, é condição estrutural e estruturante, as formas das relações sociais produzem e reproduzem as máximas apresentadas, a lógica binária é identificada no mundo e nas relações enquanto expressão das concepções científicas, religiosas, entre outras. E, em uma dessas nuances binárias, entre verdadeiro e falso, bom e mau, conhecimento válido e inválido, as relações sociais vão sendo construídas, ou poderia dizer, destruídas, em um mundo segmentado, e que, em uma leitura geo-histórica, reflete escalas de relevância e outras de subjugação, pautando, portanto, nesse cenário, a educação formal enquanto ferramenta que garantiria a prevalência da norma e do desenvolvimento sobre a transgressão e o atraso.

Uma relevante representação imagética desse "tratado" de avanço moral e ético dos colonizadores sobre os colonizados, através da educação, foi simbolizado por John Gast (1872) com a tela intitulada *O Progresso Americano* (**Figura 12**). Na tela, foi retratada, a figura feminina, Columbia, que personifica o Estados Unidos da América, esta por sua vez, conduzindo a nação ao avanço, carregando a luz ao lado Oeste, onde ainda prevalecia a presença dos povos originários. A contraposição entre luz e trevas salienta a distinção entre civilização e atraso, atrás da figura que levita sobre as planícies também foi ilustrado os colonos brancos que a seguem afugentando os povos nativos e animais selvagens, mas o destaque que desejo salientar, está no item que Columbia carrega à mão, que é um "livro escolar[11]". A educação, está na imagem, está na ideia e no discurso, está inscrita em um modelo, e no exemplo está o *polo* da escrita. O livro é, neste sentido, a materialidade do conhecimento, a representação concreta do que se deve ser reproduzido e assimilado, além do texto sagrado, a bíblia, há o texto autorizado, o "livro escolar" (SILVA, 2012).

[11] O que está inscrito na capa do livro representado por Gast em *O Progresso Americano* é o título "*school book*" com tradução para o português "livro escolar", a obra original está no **Anexo B**.

Figura 12 – O Progresso Americano enquanto representação à ação colonizatória através da Educação formal com destaque ao "livro escolar".

Fonte: Organização da autora (2021) com base em John Gast (1872), link de acesso: https://www.loc.gov/pictures/resource/ppmsca.09855/.

A **Figura 12**, acrescenta, portanto, não um recorte específico relacionado à realidade do Estados Unidos, mas apresenta um contorno que demarca a compreensão de personagens políticos diante da questão educacional, partindo do entendimento de que a educação seria um instrumento civilizatório. No Brasil, no contexto do final do século XIX para o século XX, através dos documentos apresentados no **subcapítulo 1.2** desta pesquisa, a relação entre Ciência, Civilização e Progresso estava em evidência nos acordos, manifestos e panfletos. Como foi apresentado anteriormente, a Escola, enquanto espaço formal para o acesso ao conhecimento, estava inscrita em uma sociedade que passava por momentos turbulentos, estava transicionando de uma lógica escravagista para um modelo de trabalho assalariado, compreendendo hiatos já estruturais nos espaços públicos, a dinâmica de vida dos sujeitos da época entrelaçava libertos, escravizados, ou recém libertos. Muito embora a condição de "libertação" dos escravizados já vinha sendo paulatinamente conduzida pelos acordos jurídicos, as realidades das populações negras eram outras, tendo em vista a relação com a condição de exploração do trabalho. Nessa estrutura, a liberdade não lhes dava garantia de uma vida de muitas possibilidades de escolhas além dos espaços e dos mandos dos senhores e senhoras.

Então, a questão racial, distinguia a homogeneidade de pensar sobre a Educação e seus acessos, dada as condições de vida, pois as possibilidades à Escola eram profundamente discrepantes. Compreender este traço, é fundamental para esta pesquisa, tendo em vista que a estruturação de um acesso sistematizado e garantido pelo Estado ao sistema de ensino formal estava distante até mesmo das populações brancas pobres, na realidade brasileira. O acesso ou não acesso à Escola, no período entre o século XIX e XX, só demarcava mais uma camada das expressões de exclusão que eram estruturadas para formular uma organização social normativa, neste sentido, demarcando as instituições e as classes sociais, permitindo uma definição entre branco-inteligente, negro-obtuso. A questão da alteridade, então, é cada vez mais entendida através de distinções que impõem ao Outro o espectro da diferença e, por conseguinte, da subalternidade, as expressões não-brancas em um território não-branco foram instituídas dentro da compreensão de "minoria", os "tutelados", eram o "menos" diante de um sistema que lhes impunha desvalorização e (re)produção da lógica hierárquica. Em um país onde as credenciais do analfabetismo possuíam números elevados, na ordem da "língua do opressor" (RICHE, 1986), o fundamento não era mais que garantir uma formação que conduzisse a industrialização nacional, o peso recaia sobre a necessidade de uma massa bem formada para lidar com tal transição. A "redenção" da população negra viria, naquele período, também através do trabalho, na aprendizagem de ofícios, como: carpintaria, sapataria, serviços domésticos e agricultura, tal ordem, em uma esfera pública, foi inserida no discurso destinado aos Outros, que saiam da condição de escravizados e passavam a exercer suas liberdades nas cidades, aprender a viver de acordo com a norma, esse era o objetivo.

Para tal projeto, no decorrer do Brasil Império para a República, foram sendo articuladas leis e decretos, na esfera da educação pública, que possibilitasse a demarcação de caminhos estratégicos a tal condição da educação das populações negras escravizadas e recém-libertas. Desde a Lei das Escolas de Primeiras Letras (1827), perpassando pela Reforma Couto Ferraz (1854) até a Reforma Leôncio de Carvalho (1879), o cenário educacional percorreu mudanças relevantes, mas para a população negra que dependia da educação pública, os traços de exclusão e determinação ficaram cada vez mais aparentes.

Como Saviani (2013, p. 129) destaca, ainda no Brasil Império, a relevância simbólica da Lei das Escolas de Primeiras Letras (1827) que garantia a criação de escolas "em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império" e enquanto atividades estava previsto que

> Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil (BRASIL, 1827).

Tal lei não chegou a assegurar de forma sistematizada e homogênea, nas províncias, a construção expressiva de tais estabelecimentos, mas apresentou marcas relevantes em algumas províncias como destacam autores que se debruçaram sobre este recorte da legislação educacional do Brasil Império, como: São Paulo[12], Bahia, Rio Grande do Norte, Minas Gerais, Espírito Santo, Goiás, Santa Catarina. Tal disposição da lei demarca, nas províncias, uma falta de oferta sistemática ao sistema educacional, aqui acrescentando que em tal momento a visualização da abolição se encontrava em um horizonte distante.

Em 1834, com o Ato Adicional a Constituição do Império, retirava-se do Governo a obrigatoriedade administrativa sobre as escolas primárias e secundárias, mais uma vez demarcando os interesses políticos na manutenção da ordem vigente. Neste período, os reclames acerca das estruturas escolares e da baixa remuneração dos professores, assim como da necessidade de um sistema de inspeção nas escolas, eram pautas apresentadas. Mas a sistematização da educação pública ganhou novos contornos a partir da Reforma Couto Ferraz, de 17 de fevereiro de 1854, que no artigo 1º apresentava a "inspeção dos estabelecimentos públicos e particulares de instrução primária e secundária" (BRASIL, 1854), assim como outras normas, como a "obrigatoriedade do ensino", de modo que forneceu mais regularização a instrução pública e privada (SAVIANI, 2013). A lei Couto Ferraz apresentava em seu artigo 64 o seguinte texto:

> Art. 64. Os paes, tutores, curadores ou protectores que tiverem em sua companhia meninos maiores de 7 annos sem impedimento physico ou moral, e lhes não derem o ensino pelo menos do primeiro gráo, incorrerão na multa de 20$ a 100$, conforme as circumstancias. A primeira multa será dobrada na reincidencia, verificada de seis em seis mezes (BRASIL, 1864).

Nesse período mesmo com a promulgação da lei, a população negra ainda estava muito distante dos bancos escolares, ainda faltando 26 anos para a Lei Áurea ser proclamada, contudo

[12] Aqui apresento, de acordo com a ordem de enunciação das províncias e suas expressões diante da Lei das Escolas de Primeiras Letras, as autoras e autores que pesquisaram tal legislação nas regiões apresentadas: Vidal (2008); Silva (1999); Santos (2019); Jinzenji (2010); Santos (2015); Abreu (2008); Schimidt (2009).

no registro oficial não passava despercebido a necessidade de garantir que os negros e negras estivessem impedidos no acesso, assim, pormenorizado no texto

> Art. 69. Não serão admittidos á matricula, nem poderão frequentar as escolas:
> § 1º Os meninos que padecerem molestias contagiosas.
> § 2º Os que não tiverem sido vaccinados.
> § 3º Os escravos. (Brasil, 1864).

Se faz relevante destacar que mesmo distante de uma perspectiva de liberdade, sendo promulgada à duras penas apenas em 1889, a emancipação estava marcada nas assertivas que insistiam em reiterar espaços de subordinação ou de restrição completa às populações negras submetidas à escravidão. Assim, o contorno educacional do período pré-abolição é, em suma, um cenário que envolve duas esferas sociais profundamente distintas na garantia de direitos e, consequentemente, das relações nos espaços "sociais". Nesse intermédio histórico, a distinção de "criança" e "menor" se distanciam pelo código penal e pelas leituras sociais construídas entorno das experiências cotidianas que transitavam nas cidades. Naquele momento, as cidades estavam cada vez mais marcadas pelos "pequenos" que, libertos no código, ainda estavam muitíssimos presos ao sistema de exploração. Assim, espaços foram criados pelo Estado na representação temporal das províncias e mais tarde estados, para "educar" tais corpos para uma nova configuração do trabalho, em uma malha que interconecta educação e trabalho no contexto de uma sociedade racista. O título concedido a estes espaços de "educação" para "menores" eram variados, sendo alguns deles: escolas agrícolas, fazendas-escolas, colônias-agrícolas e colônias orfanológicas (SAVIANI, 2013, p. 163), buscando uma experiência de domesticação dos corpos, senhores, senhoras e clérigos redigiam tais instituições, em sua maioria como os nomes indicam, encaminhavam as crianças negras para o trabalho agrícola, voltado para o campo, apenas reproduzindo a intenção colonial que vinha conduzindo o Brasil durante séculos. Trabalhos como os de: Arantes (2005), Lins (2009), Nascimento (2017) e Freitas (2019) destacam as atividades de tais instituições nas províncias e estados brasileiros, como em: Pernambuco, Bahia e Rio de Janeiro, apresentando concepções como "formação do operário agrícola" e discutindo a entrada das crianças a partir dos 5 anos devido as taxas de mortalidade infantil que atingiam 80%. Esses aspectos são fundamentais para uma leitura mais sistematizada da correlação entre educação, no recorte racial, e trabalho, também recortado pela perspectiva racial.

Em 1879, com a Reforma Leôncio de Carvalho, o cenário acerca da situação do país estava ganhando contornos educacionais cada vez mais programático, as pautas sobre o

progresso da nação, mediadas pelos discursos científicos do momento, respaldavam imposições institucionais explícitas mediante os arranjos jurídico-burocráticos, como é apresentado no decreto

> Art. 1º E' completamente livre o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio, salvo a inspecção necessaria para garantir as condições de moralidade e hygiene (BRASIL, 1879).

A discussão acerca da moral e higiene ocupavam posição de destaque no cenário positivista do Brasil, o "homem" na concepção biológica precisava apresentar atributos positivos para contribuir com a nação: uma "boa" moral e higiene garantiriam, assim, a permanência do mesmo em um estado normativo e consequentemente um estado de progresso social. Os "vícios" e "magias" estariam ligados aos aspectos culturais de referência africana, de modo que a educação poderia ser o instrumento de orientação e disciplinarização, além dos aspectos sociais havia os aspectos epidemiológicos, situação que também moveu reflexões e projetos higienistas, com a epidemia da febre amarela em 1850, e a reincidência de surtos entre 1873 e 1876 (REBELO, 2007; SAVIANI, 2013).

Acerca do cenário de desenvolvimento e articulação de decretos e leis voltados a um projeto educacional, a situação envolvia fatores múltiplos, e que as distâncias de realidades marcadas pela experiência da raça foram cruciais para delimitar uma cisão estrutural nesse cenário, ser branco ou preto delimitava e potencializava experiências, assim, a educação formal era apenas uma fábula que desenhava traços de uma paisagem longínqua e encarcerante. Acrescido aos marcos jurídico-burocráticos houve outros documentos que enunciavam o caminho da educação enquanto o único possível diante de um cenário de atrasos que se ampliavam, ao passo que ia se instaurando vozes e percursos à abolição da escravidão.

O *Manifesto* (1833), anterior a Lei Áurea (1888), elaborado pela Confederação Abolicionista, cita o artigo 254 do projeto de Constituição de 1823, o qual foi dissolvido, afirmando que "terá igualmente cuidado de crear estabelecimentos para a cathechese e civilisacão dos indios, emancipacão lenta dos negros, e a sua educação religiosa e industrial". A preocupação com o desenvolvimento da nação, através de um projeto educacional, era uma das questões centrais, visualizado enquanto um caminho benéfico a "todos", tendo em vista, que até mesmo os excluídos precisariam respeitar e reproduzir a ordem e a disciplina. Em outro panfleto, emitido pela Confederação Abolicionista, intitulado *Abolição imediata e sem indenização* (1883, p. 14), posterior a promulgação da Lei do Ventre Livre (1871), defende que

a promulgação da lei não garante em sua legitimidade as condições educacionais asseguradas aos "recém-libertos", quando destaca

> As promettidas escolas e fazendas normaes para educação dos iugenuos jámais se realisaram. Os infelizes, que têm escapado ás garras das parteiras, ás sevicias nas mãis, á fome, á sêde e aos maus tratos, jazem por esses eitos e por essas senzalas entre os porcos e os cães.

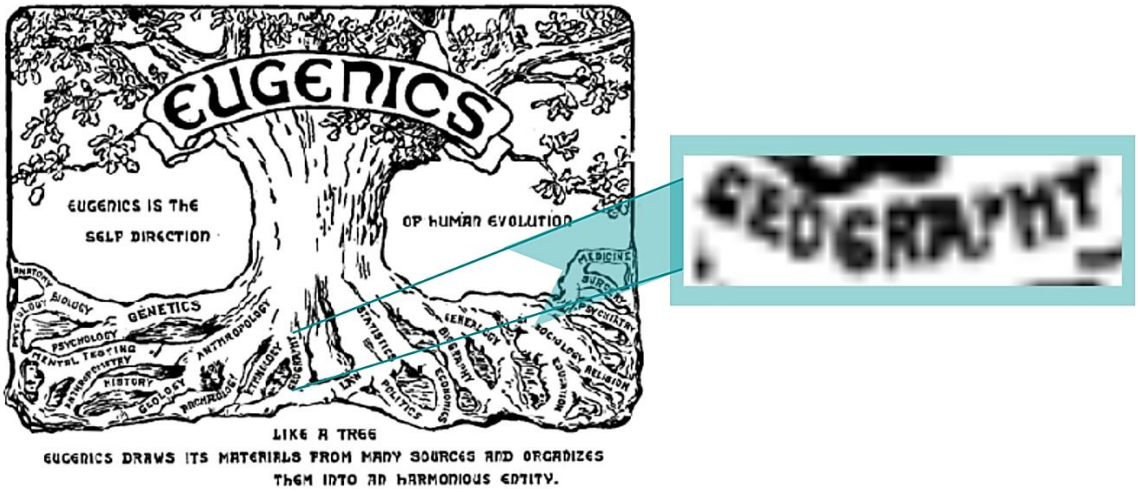
Em *A escravidão no Brasil e as medidas que convém tomar para extingui-la sem dano a nação* (1869), de autoria do Dr. Adolfo Bezerra de Menezes, publicação anterior a promulgação da Lei do Ventre Livre, também apresenta as contribuições da educação às populações escravizadas, tendo em vista que o "cancro" da exploração do homem pelo homem instaura uma cultura e sentimentos ferozes e odiosos no coração e nas mentes daqueles escravizados.

> O escravo embrutecido pela educação que, recebe e pela vida que leva, não conhece o que seja honra, nem o que seja dever; nào conhece a repressão moral, só obedece a repressão material. Resulta dahi que a prostituição, com todo o cortejo de vicios humanos, é a condição da mulher escrava; e que o odio e o desejo ardente, insaciavel de vingança, é o sentimento mais forte do coraçào do negro para com a raça branca em geral, e para com seu senhor em particular. [...]Seus creditos de nação' civilisada e christã; o interesse de sua industria; a segurança e o bem estar da família brasileira; e sobretudo a necessidade de uma sociedade; tudo reclama instantemente a redempção de uma raça inteira, condemnada por seus irmãos a uma eterna degradação moral (MENEZES, 1869, p. 6-12).

Entre as ideias dos autores está explicita suas posições acerca da condição educacional e do oferecimento de tal "direito", aliada a ideia dos benefícios da educação, enquanto projeto ao desenvolvimento. Está inscrito nas entrelinhas os marcadores raciais e as teses racialistas que baseiam suas proposituras, que na apresentação da Confederação Abolicionista e de Dr. Adolfo Bezerra, assinalam a necessidade da educação para desvincular as populações escravizadas dos danos da exploração, como também incentivar nesses grupos a formulação de novos "modos" e de uma nova cultura, salientando o aspecto positivo do distanciamento cultural das referências não-brancas, neste caso aos aspectos culturais africanos (GOLÇALVES e SILVA, 2000). A concepção do darwinismo-social de Spencer, Haeckel e Galton, assinala um lugar nesses discursos apresentados, de tal forma que, a modernidade reservada ao Brasil, no decorrer do final do século XIX e início do XX, estaria demarcada pela "evolução" da sociedade brasileira, em suas parcelas desiguais, inclusive, tendo em vista as diferenças raciais que predominavam no pós-abolição (SCHWARCZ, 1992). Na estrutura *árborea* do conhecimento (**Figura 11**, p. 78), partindo da verdade, e desencadeando saberes válidos a partir

dessa origem positiva, não à toa, se assemelha a representação metafórica, nesta linearidade que encadeia avanço social e raça, a "árvore da eugenia" (**Figura 13**) que apresenta em suas raízes os conhecimentos "verdadeiros" entre eles: Geografia, Geologia, História, Medicina, Psicologia. A árvore da eugenia foi símbolo do II Congresso Internacional de Eugenia (1921), fez articular uma intrínseca relação entre as propostas educacionais, a raça negra e o projeto nacional, assim, é possível enxergar uma paisagem complexa que resulta das condições geo-históricas que se transmutam, mas continuam constituindo e estruturando as relações racistas na sociedade brasileira, o cartaz diz "eugenia é a direção autônoma para a evolução humana" (BONFIM, 2017; ALMEIDA, 2017).

Figura 13 – Árvore da eugenia com destaque a palavra "Geografia".



Fonte: Organização da autora (2021) com base no Segundo Congresso Internacional de Eugenia (1921) no Museu Americano de História Natural de Nova York.

Contudo, se faz necessário destacar que a ideia de inserção da população negra nos espaços destinados à educação formal, visando o avanço da nação brasileira, como apresentado pelos documentos, não foi um fato tangível e hegemônico enquanto projeto nacional, pelo contrário, houve sistematicamente a exclusão dos negros dos espaços institucionais, que deveriam assegurar os direitos conquistados através das lutas sociais. Assim, neste subcapítulo, a apresentação das ideais através dos discursos dos autores salienta um fragmento das leis e dos documentos, porém, a garantia do cumprimento é uma análise outra, que exige atenção sobre outros documentos, dados, e um recorte bibliográfico que contemple a presença dos corpos negros nos espaços de educação formal, através da aplicação dos decretos, uma apresentação,

neste sentido, será feita no **subcapítulo 3.2** (GOLÇALVES e SILVA, 2000; CARVALHO, 2002; FONSECA, 2006; BARROS, 2015).

Ao que apresentam os autores anteriormente destacados, Joaquim Nabuco mesmo não marcando espaço dentro da academia, mas auto-representando "como fundamental para as soluções e os destinos do país" (SCHWARCZ, 1992) foi um homem com uma história diplomática relevante para os ensaios abolicionistas no Brasil, em um significativo trânsito entre Inglaterra e Estados Unidos, ao longo de 1876-1878, direcionou propostas significativas para a abolição (ALONSO, 2010). O autor assegurava que a escravidão era um marcador do atraso social da nação brasileira, e que sobre este modelo não poderia haver compactuação com o avanço e progresso ambicionado pelas elites, através de uma síntese entre darwinismo social e neo-lamarckismo ansiava que "atraída pela franqueza das nossas instituições e pela liberdade do nosso regime, a imigração europeia traga, sem cessar, para os trópicos uma corrente de sangue caucásio vivaz, enérgico e sadio" (NABUCO, 1883, p. 101; SILVA, 1995). Se havia ao final do século XIX, em um horizonte de anseios, o processo de industrialização do Brasil rumo aos novos arranjos internacionais, o autor destaca que a relação entre a situação da condição racial, com marcação da raça negra instaurada na escravidão, e os símbolos do progresso, por meio da indústria, não cumpriam com os requisitos necessários a esta "nova" condição, como salienta

> Escravidão e indústria são termos que se excluíram sempre, como escravidão e colonização. O espírito da primeira, espalhando-se por um país, mata cada uma das faculdades humanas, de que provém a indústria: a iniciativa, a invenção, a energia individual; e cada um dos elementos de que ela precisa: a associação de capitais, a abundância de trabalho, a educação técnica dos operários, a confiança no futuro. No Brasil, a indústria agrícola é a única que tem florescido em mãos de nacionais. O comércio só tem prosperado nas de estrangeiros. Mesmo assim, veja-se qual é o estado da lavoura, como adiante o descrevo. Está, pois, singularmente retardado em nosso país o período industrial, no qual vamos apenas agora entrando (NABUCO, 1883, p. 75).

A questão da Educação, neste sentido, não é mero reflexo de uma ordem vigente que parte de um arranjo social branco relacionando-se apenas com corpos brancos, ou com seres desprovidos de uma representação corpórea no mundo, é uma fração estrutural do racismo, também estrutural, na composição imaginativa e material da sociedade "brasileira" (ALMEIDA, 2018). A língua foi instrumento de dominação, a educação também, os conhecimentos das populações negras vindas de África foram, pela institucionalidade, renegadas ao folclore e exotismo, o "verdadeiro conhecimento" não possuía similaridade com

uma estrutura intelectiva tão “pobre” e “atrasada”, as normas do dizer e do pensar foram inventadas e reinventadas, compondo um quadro linear e múltiplo através das contradições que o tangenciavam. Um corpo negro encarcerado em um espaço de exploração do trabalho e em uma compreensão da subjugação hierárquica, quando “liberto” ocupa espaços outros e com uma cor da pele “miscigenada”, assim, ensinar “como” identificar o atraso e a “barbárie” está em um dos segmentos da educação, poderia dizer, na sua composição disciplinar através do currículo (SILVA, 1995). Exclusão e inclusão, compõem um jogo que relaciona os que devem entrar e os que devem sair deste espaço da aprendizagem, mas além da população negra não estar massivamente em contato com o sistema de ensino, vão sendo formuladas instituições e discursos para, mais uma vez, encarcerar esses corpos nos espaços do trabalho braçal, e para a alienação que os exclui enquanto diz os “incluir”, na contradição da modernidade, estar dentro e fora é no mais, não-estar na ordem dos direitos sociais (CARVALHO, 2002). Um fator que denuncia essa lógica de inclusão para exclusão, ou de dupla exclusão, na relação com o campo do trabalho no pós-abolição, é explicitada pelo número de analfabetos no Brasil do século XIX

> Mas se verificarmos que em 1872, meio século após a independência, apenas 16% da população era alfabetizada, poderemos ter uma idéia da situação àquela época. É claro que não se poderia esperar dos senhores qualquer iniciativa a favor da educação de seus escravos ou de seus dependentes. Não era do interesse da administração colonial, ou dos senhores de escravos, difundir essa arma cívica. Não havia também motivação religiosa para se educar. A Igreja Católica não incentivava a leitura da Bíblia. Na Colônia, só se via mulher aprendendo a ler nas imagens de Sant' Ana Mestra ensinando Nossa Senhora (CARVALHO, 2002, p. 22).

Golçalves e Silva (2000, p. 1) destacam no início do artigo *Movimento negro e educação*, como a instrumentalização do discurso “educador” moveu um projeto falacioso de “igualdade e oportunidade para todos”. Os autores traçam entre dois marcos históricos a relação entre escravidão e educação acentuando através da Lei do Ventre Livre (1871), que promulgava a liberdade das crianças, filhas de mulheres escravizadas, e o Decreto de Leôncio de Carvalho (1878), este último relacionado à reforma do ensino primário e secundário do Brasil Império, que a educação, no período, estava para indivíduos livres, e que a condição das crianças recém-libertas, segundo a lei seria

> § 3º A disposição deste artigo é applicavel ás casas de expostos, e ás pessoas a quem os Juizes de Orphãos encarregarem da educação dos ditos menores, na falta de associações ou estabelecimentos creados para tal fim (BRASIL, 1871).

Os senhores das mulheres escravizadas, no entanto, não possuíam responsabilidade com a educação dos menores, foi o que resultou dos acordos para a negociação da Lei, tendo em

vista que a ideia de liberdade e oferta de ensino formal muitíssimo feria os senhores e seus "valores morais" e, assim, provavelmente vetariam a medida. Resoluções posteriores foram adotadas para amparar os "ingênuos e libertos", como pelo Ministério da Agricultura em 1872, destinando verbas para tal ação, contemplando geograficamente, "além da capital, seis províncias: Piauí, Pernambuco, Goiás, Minas Gerais, Ceará e Pará" (GOLÇALVES E SILVA, 2000, p. 4). A condição da educação, hipoteticamente garantida pelo Estado brasileiro e presente na lei, estava invisível no plano prático para as populações negras, porém espaços com a finalidade de incluir tal população no espaço educacional foram sendo estrategicamente organizados na "informalidade", como por exemplo as escolas noturnas

> Outra hipótese diz respeito à educação informal, que poderia acontecer tanto no meio rural como no meio urbano por meio da observação silenciosa das aulas das sinhás-moças e da instrução religiosa dos padres, entre outras situações improvisadas. Também não devemos desconsiderar a hipótese da contratação de professores particulares por senhores que esperavam lucrar com escravos alfabetizados. Estes professores, apesar de seguir os traços de uma educação elementar de acordo com os desejos e interesses dos senhores, podem ter colaborado na educação elementar dos negros. Outra possibilidade é a do encaminhamento de escravos do sexo masculino às escolas vocacionais ou de aprendizado e o ensino das letras por aqueles que as tinham treinado numa profissão (SILVA E ARAÚJO, 2005, p. 69).

Neste sentido, meios, iam sendo articulados, já que à nível jurídico o Estado brasileiro se mantinha austero com o compromisso de ofertar educação às populações negras, mas mantinha ações explícitas de abandono e exclusão, reorientando projetos que assegurassem a caracterização moderna da "ignorância inata", que seria uma expressão para retificar o lugar ou não-lugar do negro na sociedade brasileira (BONILHA, 2012; BONILHA e SOLIGO, 2015). Essa fábula dos corpos geneticamente atrasados foi inserida em variados espaços que possuíam relevância política e educacional, como apresentado. Apenas ensinar ofícios à população negra não era o bastante, a relação entre trabalho e educação extravasa ao entendimento do mercado, está inscrita em uma lógica filosófica. Tal é o peso desta afirmativa que a redução do Outro a um espectro da insignificância reelabora o valor das crenças, das línguas, dos traços fenotípicos, das estéticas, e aqui acentuo com plural pois além da fronteira da Europa existem concepções pluriversais de ser e existir, que através do Estado foram sistematicamente apagadas ou ressignificada (NJERI, 2019; RIBEIRO e MOREIRA, 2019).

Já no Brasil República, com destaque as duas primeiras décadas do século XX, o entendimento e as nuances acerca da educação pública e do futuro da nação assimilavam com maior intensidade e contorno os discursos do meio científico voltados a uma vertente

"explicativa" através das teses racialistas, conforme já foi discutido, tendo em vista que as frentes que interrogavam as mazelas sociais ganhavam mais corpo, fosse nos manifestos, nos discursos políticos ou nos jornais (PINTO, 2006). Assim, os referenciais da Biologia possibilitavam um caminho mais seguro a uma nação que se deparava com os traços da miscigenação, o problema não estava mais fincado em dois hemisférios distintos nas representações fenotípicas, por mais redundante que possa soar é possível dizer que as diferenças possuíam diferenças, a compreensão se voltava, portanto, a garantia dos aspectos mais saudáveis, fortes e inteligentes. Um amálgama entre Darwin, Lamarck, Mendel e Galton era reorganizado, na compreensão dos cientistas brasileiros, a fim de dar cabo da leitura e dos caminhos possíveis à resolução do problema do "atraso nacional". UJm desses direcionamentos se deu por meio da apresentação da teoria eugenista, fundada por Galton, e que tinha representação no Brasil através de duas figuras médicas importantes: Renato Kehl (1889-1974) e Edgard Roquette-Pinto (1884-1954). Ambos com formação em medicina, mas percursos científicos distintos, apresentavam alternativas ao futuro do país tendo a eugenia enquanto base, no período entre 1910 e 1930, os trabalhos apresentavam contribuições da ideia do "cultivo de raça" visualizando as qualidades que mereciam prosseguimento, por um lado, tal concepção apresentava uma correlação com o movimento higienista, mas que em suma, não se desvinculava da distinção hierárquica entre as raças. Se faz relevante destacar que embora esses dois expoentes das concepções eugênicas no Brasil possuíssem contatos com os referenciais eugênicos de outros países, como: EUA, Suécia, Alemanha e Inglaterra, suas ideias não eram apenas uma forma rasa de transposição das concepções dessas outras nações, o movimento de pensar através de tais bases europeias e norte-americana apresentaram caminhos a um fazer que assumiu características singulares aqui no Brasil, tendo em vista dois fatores principais: (i) a miscigenação; (ii) a forte presença da cultura católica cristã que intervinha no posicionamento científico nos arranjos matrimoniais (SOUZA, 2016). Para Kehl, a eugenia possuía contornos mais rígidos e ligados a características sanitárias, apresentando um viés de controle aos matrimônios e esterilizações, assim como, de políticas de segregação racial (SOUZA, 2016, p. 96-97). Já para Roquette-Pinto a necessidade de aplicação dos ensinamentos de Galton se colocavam no campo do "melhoramento do meio" para assim melhorar a nação, tecendo atenção mais incisiva á questões como a educação

> Cada eugenista quer uma cousa. Todos podem ser divididos em dois grupos: o primeiro preoccupa-se principalmente com o individuo, que deve ser bem gerado. Tem vistas curtas; pensa na hora que passa; quer gente, antes **physicamente boa**. O segundo quer que a Eugenia trate principalmente, dos grupos; cuida do futuro da raça

> e antes se preoccupa de conseguir gente **moralmente boa** (ROQUETTE-PINTO, 1927, p. 167-168).

Como já foi apresentado, neste subcapítulo, as concepções científicas não partiam de posições e interpretações "neutras" para pensar a nação brasileira, as personalidades que transitavam em espaços de reconhecimento e prestígio político, literário, científico apontavam ao longo de suas vidas os caminhos que concebiam enquanto válidos e necessários ao projeto de nação que desejavam contribuir. As nuances que compõem as intenções desses personagens apresentados são múltiplas, de tal modo que expor trechos não definem quem são, mas refletindo acerca do objetivo desta pesquisa, demonstro como eles se colocavam diante dos debates fundamentais para o momento histórico apresentado. A diferença, portanto, está nos escritos e nas reflexões destes personagens, fosse através de obras literárias, de panfletos e manifestos, ou de organizações de congressos, as intenções estavam sendo apresentadas para dar cabo de um país múltiplo e heterogêneo que já não podia voltar a uma unicidade formulada enquanto fábula e pretensão daqueles que desejavam a homogeneidade. Ao passo que a miscigenação não deixava mais brechas a ideia de prevalência de uma raça única sobre as Outras, foi ficando aparente que a ideia de "desaparecimento" dos tipos "degenerados" ia se desgastando e perdendo intensidade, como até então tinha sido defendida por João Batista de Lacerda e Edgard Roquette-Pinto no Congresso Universal de Raças (1911) em Londres.

Os representantes brasileiros no congresso defenderam que "após um século, provavelmente, a população do Brasil será representada, na maior parte, pelos indivíduos de raça branca, latina, e, ao mesmo tempo, o negro e o índio terão sem dúvida desaparecido desta parte da América" (LACERDA, 1911, p. 242). Tal ideia, apresentada no início do século, não sustentava nos momentos que seguiram a dinâmica das diferenças que marcavam fenotipicamente a população, e entre as possibilidades de controle, uma das alternativas era de destinar a atenção ao "cultivo da raça", a seleção dos "bons", dos aptos, dos saudáveis, a eugenia auxiliava tal reflexão e o projeto de uma sociedade sã e moderna. Nesse caminho, no Brasil República, alguns movimentos também marcaram os debates entorno da educação e do progresso nacional, como: Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância (CBPI); Terceiro Congresso Americano da Criança (3º CAC) e o Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia (CBE), apresentaram ao longo de sua realização debates entorno da "educação, sanitarismo e eugenia" (BONFIM, 2017).

Em uma leitura “à brasileira”, os cientistas nacionais visualizavam nessa correlação entre teorias, ao longo da segunda e terceira década do século XX, que a miscigenação não pausaria ou retardaria o desenvolvimento do Brasil, que o problema não residia apenas na determinação do meio, mas que as contribuições para o melhoramento poderiam vir através de ações como a atividade educativa e a distinção entre os “males” do corpo e os da mente, que deviam ser combatidos, ficavam ofuscados, houve, portanto, uma reelaboração da lógica racista nos espaços escolares. A condição do corpo negro não era mais somente o do selvagem, tendo em vista que de uma leitura para outra há um acréscimo de camadas e não uma anulação, mas também do corpo débil, enfermo, viciado, e as ações que pudessem vir a contribuir com tal distanciamento ou exclusão iriam ser empregadas em nome do “avanço”. É relevante salientar que entre os discursos que vão sendo apresentados, durante os períodos expostos, a compreensão da raça negra e de seus significados nas relações sociais e nos espaços vão ganhando cada vez mais profundidade aparente em variadas formas de comunicação e de sistematização do Outro negro, que não escaparia ao olhar perverso e narcísico do Eu branco. Portanto, os bancos escolares, no início do século XX, se abriam morosamente às populações negras, mas estar não significa pertencer, como a própria composição do Estado-nação brasileiro apresenta, uma vez que a presença de corpos não-brancos em tal espaço não denota uma relação de validação. Então, as diferenças que desenhavam uma paisagem cada vez mais heterogênea na Escola e entoavam sons de “sim” provocavam indagações e mais limitações acerca dos direitos de tal grupo, estar presente em um fazer ausente, esse era um dos panoramas da realidade educacional da população negra no Brasil República.

2.2 Escola e a Geografia: “a redenção pela civilização” um projeto de branqueamento

E esse país vai deixando todo mundo preto
E o cabelo esticado

Elza Soares, A carne, 2002.

O repertório que entoa “a moral e os bons costumes” é, ao longo do século XX, reiterado com frequência, se tornando quase que uma litania, se posso pensar no sentido religioso que tal sentença também contempla. Os homens de “bem”, enfrentando entraves com o plano de

progresso nacional se viam diante de um cenário que os demarcavam enquanto “periféricos e dependentes”, há neste sentido, um anseio por um projeto que às duras penas sempre desencaminhava para outros percursos indesejáveis, a força das diferenças transgredia as delimitações e previsões almejadas à nação brasileira. As camadas acerca das diferenças raciais e da ocupação dos espaços vão sendo significadas com outras representações e determinações, se por um lado a população brasileira não seria massivamente branca, ao que apresentava dado o processo miscigenatório, deveria ao menos ser instruída e controlada, a mistura poderia se dar no campo da expressão física, mas para além disso, cada qual no seu devido lugar. A segregação poderia ser uma leitura dessas determinações em um campo distante da realidade brasileira, já que a visualização mais aparente do que seria “segregar” estava ao norte, mais precisamente nos Estados Unidos da América, leis que imperavam a máxima “separados, mas iguais” foram instauradas ao final do século XIX se estendendo pelas primeiras cinco décadas do século XX. No caso do Brasil, leituras e interpretações assinalavam que muito embora o país tenha sido o último a abolir a escravidão, as condições ofertadas a população negra eram “esperançosas”, e que, no caso de ser um país miscigenado, a relação entre as realidades raciais não demarcavam diferenças profundas, no mais, o que respondia à condição de separação visíveis nos espaços eram de ordem biológica, religiosa, moral, ou uma imbricação entre as três. O terreno, que respaldava as justificativas às restrições de acesso da população negra a determinados espaços, estava mais fundamentado, as respostas para justificar análises críticas eram variadas e percorriam comprovações jurídicas, médicas, geográficas, antropológicas: fugir da verdade que estava sendo formulada a partir do racismo ficava cada vez mais complexo e difícil.

Assim, a Escola é mais um dos espectros que reitera essa lógica excludente, tanto no que pese a sistemática de acesso, quanto a concepção formativa, tendo em vista que nesses dois campos a educação, por meio das leis e decretos, selecionava quem poderia frequentá-la e o que seria ensinado aos que frequentassem. De acordo com Saviani (2013, p. 166), no capítulo intitulado *A ideia do sistema educacional: questão não resolvida,* o autor aborda como o projeto de educação nacional pública, durante o Brasil Império até a Primeira República, não atingiu sistematicamente um corpo bem delineado, no mais formulou uma representação esparsa ao longo do território nacional nas províncias e estados, tal cenário é relevante para compreender que a referência ao sistema educacional público brasileiro está conectado linearmente com um fragmento de oferta às camadas, lidas enquanto marginais, da sociedade. Em um entendimento dessa sistematização, poderia apresentar aqui alguns recortes que expõem detalhes acerca desse cenário educacional, como por exemplo as ofertas de escolas: às

mulheres, aos negros, aos indígenas, às pessoas com deficiência (surdos, cegos, dentre outros), compreendendo que tais grupos com suas diferenças, que se interseccionadas compõem ainda um plano mais excludente, não eram representações dominantes no meio escolar do referido período. Na visualização da escola através de uma lógica segregacionista, alguns autores trabalham com os recortes apresentados, dando destaque as lutas e resistências que foram fundamentais para compor um plano nacional de educação que, de modo moroso, foi abrindo espaço para tais, principalmente a partir da década de 1930. Gostaria aqui de apresentar destaque a alguns, são: Bolsanello (1996), Goellner (2008), Santos (2008), Mari e Sander (2015), Maia e Silva (2016), Kern (2017) e Melo e Machado (2017).

Através das leis que foram articuladas entre o final do Brasil Império e início do Brasil República, o Estado articulava o que era apresentado para os alunos, assim idealizando consolidar e controlar o que ia à público referente aos conhecimentos através das disciplinas ofertadas. As leis que compuseram um recorte desse período foram as seguintes: Couto Ferraz (1854), Leôncio de Carvalho (1879), Benjamin Constant (1890), Epitácio Pessoa (1901), Rivadávia Corrêa (1911), Carlos Maximiliano (1915) e Rocha Vaz (1925). O meu interesse não é me ater e analisar detalhadamente tais documentos, mas de discutir em como ao longo dessas mudanças jurídico-burocráticas a escola e a Geografia, em particular, apresentavam delineações envolvidas em um projeto hegemônico de nação, no qual a hierarquização racial estava entre os principais fundamentos (FILHO, 2010; FERRACINI, 2012; SILVA, 2012; SAVIANI, 2013).

Diante de um cenário de mudanças significativas referente as dinâmicas sociais e a exaltação da nação, enquanto uma compreensão política e cultural, o Estado e as elites empreendiam discursos que pretendiam dar "cabo" do que estava sendo formulado para o futuro econômico e social, do Brasil. Como já foi apresentado anteriormente, as diferenças raciais eram vistas enquanto um dado real, o que não anula o fato de que, em algumas esferas, tal realidade fosse atenuada com discursos que invisibilizavam as diferenças e discrepâncias que eram aparentes no campo da vida cotidiana. Assim, a estruturação do projeto de educação nacional também percorria por essa direção, apresentando possibilidades e impossibilidades dada as condições referentes aos recortes da população brasileira, salientando que a possibilidade não significa uma realidade garantida por completo, havia no entendimento dos "direitos socais", faltas, inconsistências e arbitrariedades (CARVALHO, 2002). Isso apresenta um dado relevante para pensar que ao apresentar os delineamentos referentes à temática, no período histórico traçado, não ouso fazer um estudo que analise todas as singularidades do

processo de institucionalização da educação em nível nacional, tendo em vista que se propor a tal detalhamento caberiam numerosas laudas neste trabalho e, por vez, me distanciaria do meu objetivo, mas proponho pensar de forma que focalize a discussão racial no trâmite do que estava em voga na composição do cenário educacional.

O desenvolvimento e o progresso da nação brasileira, portanto, estavam envoltos em um discurso que centralizava ordem e moral, tendo em vista que se valendo do caso das explicativas científicas, uma nação só evoluiria através desses marcos civilizatórios, e aos aspectos socais que distanciassem de tal lógica deveriam ser extirpados da vida social. Através de uma língua única tal empreendimento seria alcançado, assim como, através da religião católica assegurando a reprodução dos bons valores do homem e da família, do conhecimento da História do país e dos feitos heroicos de personagens masculinos célebres e, por meio da observação geográfica das maravilhas e riquezas naturais do território brasileiro (VERÍSSIMO, 1890). Tal entendimento se fazia presente desde a Reforma Couto Vaz assegurando que

> [...] *As escolas publicas; suas condições e regimen [...]* Art. 47. O ensino primario nas escolas publicas comprehende: Os elementos de historia e geographia, principalmente do Brasil (BRASIL, 1854).

A mesma lei, como apresentada no **subcapítulo 2.1** desta referida pesquisa, salienta a exclusão de meninos que padecessem de "molestias contagiosas; os que não tiverem sido vacinados; os escravos" (BRASIL, 1854), demarcando uma correlação entre a apresentação de um modelo educacional que já estava articulando caminhos a sua estruturação sistemática e medidas que excluíam e calcavam uma forma de representação sobre os indivíduos destacados na lei. A distinção e demarcação dos corpos "doentes" e escravizados salienta, através do documento, uma fração relevante no que pese a demarcação desses corpos a um não-lugar na realidade brasileira, para além dos que podiam ter acesso era fundamental destacar os que estavam excluídos de tal espaço, entre o dito e o não dito há uma necessidade de retificar o estatuto da civilidade, que acrescenta nuances em um jogo de acessos e restrições à raça negra (BONILHA, 2012; BONILHA e SOLIGO, 2015). Ao tecer tal reflexão, não conformo a população negra somente a exclusão do sistema educacional que estava em articulação, mas na bibliografia educacional brasileira é consensual compreender tal recorte enquanto um espectro ainda distante de uma representação negra massiva nos bancos escolares, tal violência, sendo portanto, consequência direta da interseccionalidade entre: condição colonizatória, à lógica exploratória do trabalho, imposição cultural e da elaboração hierárquica através das teses racialistas. Sendo assim, era um contexto, dentro de uma compreensão estrutural, excludente,

mas que devido as condições heterogêneas das composições raciais e pela forma de organização de grupos que eram livres, e transitavam por outros espaços, também apresentavam transgressões relevantes, como no caso da Província de Minas Gerais, onde haviam marcas de um acesso mais expressivo de pessoas negras e "pardas" aos bancos escolares, como destaca Fonseca (2006, p. 78-79), apresentando listas escolares que denunciavam presença de 12 alunos pardos em uma turma de 29 matriculados, em Arraial de Desemboque, em 1824. Portanto, a Lei não enclausura e homogeniza uma única forma de constituir o espaço escolar, mas apresenta nuances que dificultam ou impedem a entrada de forma mais expressiva e democrática.

A Reforma Leôncio de Carvalho, por sua vez, destacava "moralidade e hygiene" enquanto condições fundamentais para a garantia do ensino primário e secundário na Corte e superior em todo Império (BRASIL, 1879). Tais termos aparecem brevemente no documento, mas regem ao longo do texto as orientações acerca das disciplinas a serem lecionadas

> Art. 4º O ensino nas escolas primarias do 1º gráo do municipio da Côrte constará das seguintes disciplinas:
> Instrucção moral.
> Instrucção religiosa. [...]
> Noções de historia e geographia do Brazil (BRASIL, 1879).

No que tange o ensino de Geografia, Silva (2012, p. 138) destaca que tal disciplina "não teve uma gênese única: formou-se da reunião de algumas disciplinas geográficas", tendo em vista que em tais documentos a Geografia assimilava outras nomenclaturas, como a autora destaca algumas delas: Cosmologia, Corografia, Astronomia e Cartografia, apareciam apresentando, em suma, o que se conhece enquanto "conhecimentos geográficos". Mas para além desse norte aos modos sociais que estavam sendo orientados através das disciplinas a Lei Leôncio de Carvalho (1879) também apresentava "noções geraes dos deveres do homem e do cidadão, com explicação succinta da organização politica do Imperio" e "aulas de economia social para os meninos" e "economia doméstica para as meninas". Essa distinção entre os indivíduos, aos quais os conhecimentos eram ensinados apresenta explicitamente as distinções que eram, ao momento histórico, relevantes para a construção de cidadãos moralmente adequados e socialmente capazes, tanto na esfera pública quanto na privada, o mundo do trabalho necessitava de conformação e reprodução de uma ordem normativa autorizada, pelo Estado e pelas elites. Nesse processo, a mortificação das possibilidades dos indivíduos que compunham tal espaço e tempo eram significativas, na vida cotidiana não faltavam delimitações para encarcerar os corpos e as mentes em espectros mensuráveis e identificáveis, o que

prevalecia era uma ordem de extermínio do Outro sobre um signo da identificação e da união em nome da nação.

Iniciando o período da Primeira República, a Reforma Benjamin Constant (1890), no artigo 1º, permaneceu com a máxima da "moralidade e hygiene", referente ao ensino primário e secundário as disciplinas de Geografia e História do Brasil se faziam presentes, assim como, "instrucção moral e civica". As primeiras décadas referente ao século XX movimentaram reorientações no campo político, econômico e educacional, a situação de "atraso industrial" marcava a necessidade de desenvolvimento, e para tal, e uma sociedade instruída, era a base fundamental para impulsionar e energizar tal projeto, uma das figuras que acrescentaram reflexões e críticas a respeito do desenvolvimento educacional e da própria disciplina de Geografia foi o paraense José Veríssimo (1857-1916). Em 1890 o autor publica um livro intitulado *A educação nacional,* com 280 páginas, em que dissertava acerca dos investimentos necessários à educação nacional, assim como, de métodos e instrumentos para tornar o ensino mais interessante e menos mnemônico, este último enquanto uma expressão da configuração "tradicional" do ensino de Geografia ao longo do seu período clássico (ROCHA, 1996; ALBUQUERQUE, 2011). No que se refere à Reforma citada, Veríssimo destaca que embora a intenção fosse de "unidade moral da pátria" a ação não realizou e "ficou na prática sem nenhuma realidade" (VERÍSSIMO, 1890, p. X), uma das preocupações que repercutiam nos meios políticos e literários era justamente o da ineficácia da fiscalização e da realização das medidas do Estado no contexto educacional, como pontua Saviani (2013, p. 169), a mentalidade republicana ainda não conquistava a população brasileira, e a imagem de descentralização do governo não auxiliava na unidade e organização da efetivação das reformas educacionais. Em um movimento que incita uma organização social pela ordem do trabalho, na perspectiva de desenvolvimento do sistema capitalista, a Escola estava com a função de educar para tal reprodução, a significação maior partia dessa imbricação entre Estado-nação, trabalho, e progresso, sem se desvincular dos modelos referente aos "costumes cristãos", os quais também reelaboravam as concepções de família e de cidadania, cada um desses elementos se retroalimenta a partir do outro, sendo, portanto, fundamental que as instituições percorram harmonicamente um projeto central de nação, excluindo ou estereotipando, portanto, as diferenças, como Hashizume (2015, p. 402) destaca

> [...] no sentido da continuidade de lógicas de opressão com base em discriminações étnico-raciais, devidamente conjugadas com a divisão de classes e a extração da mais-valia através da exploração advinda do trabalho, para além do esgotamento de processos institucionais de colonialismo político.

Ao me referir à exclusão e estereótipo, de acordo com Carneiro (2005), Cardoso (2014) e Munanga (1999), quero acrescentar que as definições que constituem o signo da diferença apresentam em uma lógica ocidental universalista, que há um abismo estruturante entre o Uno e o Múltiplo, ao que formula nos espaços de privilégio "quem" está ao centro e que, consequentemente, reproduzirá essa lógica através de seus descendentes. Em um jogo de (auto)validação, há também lógicas que corroboram essa ordem, as estratégias que operam de forma central na reconfiguração da tecnologia do racismo se alastram por meios variados, compondo, portanto, um cenário polissêmico de glorificação de alguns sobre a desvalidação dos Outros, essa última concepção talvez possua maior intensidade que a primeira, na realidade do Brasil. Apenas dizer "o que somos" não encerra as discrepâncias de pensar em variadas possibilidades de ser e "parecer", o corpo é um diagnóstico da mazela ou do júbilo, além da genética não há outra forma de comprovar que os méritos da degeneração são os resultados do homem e do meio, determinar tais concepções norteiam não somente o que se é, mas, fundamentalmente, o que não se é. O antagonismo possui significado fundamental no entendimento dos que estavam do lado de "lá" da fronteira civilizatória, de tal modo que, muros e edificações desenhavam dando relevo ao que os corpos representavam para contornar as cidades e as instituições, as respostas a: boa qualificação e bom comportamento, não sanavam as demandas da população preta aos espaços, a fábula da instrução não nutria as carências profundas que sustentavam o Estado brasileiro e as elites, a República, portanto, não condizia com negritude.

Faço referência à negação do que se "é" ou "pode ser", à confirmação da identidade do que se "é" ou "pode ser", pelo fato de que entre as semelhanças existem mais diferenças, e em um país que precisava formular uma aproximação com os traços, e as consequências do significado da raça branca, enxergava no Outro um espelho que exibia mais a aproximação com não-brancos, em um percurso de exclusão e negação a ideia de "não ser negro", significava, portanto, uma brecha a possibilidade de "ser branco" (FANON, 2008). Partindo desta ideia, na concepção da identidade nacional brasileira, não se declarar negro ou negra não transitava linearmente para um entendimento de "ser branco", imagem essa quase sempre denunciada pelas elites racistas, mas talvez aproximasse da imagem de outros "tipos", como por exemplo: parda ou pardo e mulata ou mulato. Assim, a brecha à uma identidade branca ou não-negra está na miscigenação, que por muitos autores, políticos e teóricos foi rechaçada quando da composição social ao longo do século XIX e, nas primeiras décadas do século XX. Ter conhecimento, portanto, para saber que "não se é negro" parte de uma produção geo-histórica

que apresenta uma das faces violentas do racismo, que compôs a educação brasileira, e que através de longos períodos a formulação de uma identidade nacional estava relacionada a recusa do Outro mais do que um entendimento homogêneo do Uno.

Com a Reforma Benjamin Constant tal construção assimila mais um prisma na história da identidade nacional, tendo em vista de que a partir de tal documento foi inserido no ensino primário e secundário de Geografia, de modo mais sistemático, a presença dos conteúdos sobre o continente africano e juntamente ao mesmo acrescentado concepções acerca das "raças humanas" (**Quadro 02**) em suas diferenciações (BRASIL, 1890; FERRACINI, 2012, p. 38). Anterior a esta reforma, de modo menos ordenado, autores de livros didáticos de Geografia já apresentavam em suas obras, ao longo do século XIX, modelos de "currículos" que pronunciavam entre os conteúdos a África e as suas especificidades geográficas, e outra contribuição anterior a reforma, mas que se encontrava fragmentada, eram as definições das diferenças raciais, como em: Brazilio Quaresma Torreão, *Compendio de Geographia Universal resumido de diversos authores e offerecido a mocidade brazileira* (1824); Pompeu de Souza Brasil, *Compendio elementar de Geographia geral e especial do Brasil* (1864) e Henrique Martins, *Elementos de Chorographia do Brazil* (1880). Tais confluências no âmbito escolar referenciam mais do que os próprios conteúdos, em suma, denunciam em "como" as elites e o Estado estavam envolvidos com uma produção patologizante das diferenças, desenhando uma soberania da raça branca sobre uma eterna disposição do ser negro em um não-lugar, em variadas escalas, na sociedade, na escola, nas instituições, no mais, na nação (BARROS, 2015).

Quadro 02 – As reformas educacionais e os conteúdos geográficos sobre África e grupos raciais.

REFORMA	-	ANO/SÉRIE	CONTEÚDOS GEOGRÁFICOS
Benjamin Constant	ENSINO PRIMÁRIO	Curso médio classe 2ª	Noções elementares sobre as raças, línguas, religiões e formas de governo dos diferentes países do mundo
		Classe 2ª	África
	ENSINO SECUNDÁRIO	1º ANO	África
		2º ANO	As religiões. Povos selvagens, bárbaros e civilizados. Raças humanas.
Rivadávia Corrêa	ENSINO SECUNDÁRIO	1º ANO	África: países, limites, dimensões, climas e produções
		2º ANO	Noções de etnografia raças humanas, línguas e religiões.
Rocha Vaz	ENSINO SECUNDÁRIO	1º ANO	Geografia política: Raças. – Línguas – Religiões – [...] Civilização: seus elementos, seus estágios evolucionários.
			Regiões da África: - África do Norte (Egito e Sudão, Líbia, Argélia e Tunisia, Marrocos). África Ocidental e Equatorial (regiões francesas, espanholas, inglesas, portugueses e região belga; as ilhas oceânicas; Libéria) - África Oriental

Fonte: Organização da autora (2021) com base em Silva (2012).

A lei não reforça apenas o documento, não delimita apenas ao momento de sua instauração, mas compõe uma gama de decisões, visões e deveres, coloca em evidência, para além de um estrito recorte político, práticas, projetos e contrapartidas, os quais na realidade do Brasil estavam em constante movimentação e sempre atrelados à lógica racista. Para o período da Primeira República a sociedade heterogênea vivia esse "embaraço" de redefinição de ordens já tradicionais e que mantinham, ao período do Império, a paz das certezas hierárquicas, como Schwarcz (2012, p. 25) aponta "muitos não toleravam ser confundidos e misturados com negros e mulatos recém-saídos da escravidão". Através da Geografia escolar, a exaltação do território brasileiro possuía relevância e centralidade, conteúdos como: relevos, bacias fluviais, portos, vias férreas, climas, comércio, indústrias e principais estados, eram assuntos frequentes nos programas de Geografia, assim como, nos do Colégio Pedro II (1838), o qual era referência obrigatória, em determinado período, para outras instituições de ensino secundário, e acrescido a tais conteúdos estava presente a distinção racial, fenotípica e cultural dos diferentes povos que compunham o Brasil (FERRACINI, 2012; SILVA, 2012). É através dessa seleção hierárquica de conhecimentos (**Figura 11, p. 78**) que as estruturas dos ditos "pensamentos clássicos" se cristalizame dissipam através de uma marca central que foram as expansões, à medida que o homem branco se dispersava e invadia territórios, juntamente com ele estava a "lei da brutalidade", a ideia de inferior respondendo ao plano de domínio, de conquista, tal relação com o espaço e com outras populações também está inscrita no lastro do "valor", e sobre este último o homem branco matava e doutrinava, como Cardoso (2014) afirma "as duas muletas do capitalismo foram raça e gênero". A Geografia, enquanto saber escolar, compõe essa premissa, desde a educação jesuítica já se fazia presente de forma implícita, em linhas gerais há um debate que advoga a sua institucionalização no Brasil por volta na década de 1830 (VLACH, 1988; ALBUQUERQUE, 2010; SILVA, 2012), com uma abordagem mnemônica fundada na nomenclatura de aspectos da natureza, nomes de lugares, dados estatísticos, e destaco, as distinções explícitas de raça e desenvolvimentos civilizatórios, a denominada "Geografia Clássica" (ROCHA, 1996). Mas

> A Geografia escolar descritiva parece estruturar-se em um traço cartográfico como objetivo de 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 (SILVA, 2012, p. 219).

Assim, a Geografia escolar no Brasil, possuía uma de suas bases na Geografia francesa, mas não somente, tendo em vista que a distinção linear entre determinismo e possibilismo, não eram, no entanto, contornos tão bem definidos nas produções dos geógrafos brasileiros. No Brasil do início do século XIX, anterior a tais leituras e compreensões acerca do espaço, a produção do padre Manuel Aires de Casal (1754-1821), por exemplo, contribuiu para uma construção acerca da Geografia do Brasil que já percorria um entendimento de limitações ao desenvolvimento do território por meio da raça, este último enquanto entrave devido aos negros. O autor publica em 1817, através de Imprensa Régia, a obra intitulada *Corographia Brasílica* destinada a pessoa do rei, que apresentava "um quadro geral do país" (MACHADO, 2014, p. 314) subdividindo os capítulos através da descrição geográfica das 22 províncias, a análise de Casal não deixava de salientar os aspectos raciais e culturais, ainda na introdução da obra, destaca no subitem *Zoologia*

> Todo o Brasil se achou povoado, ainda que muito mal, por um vastíssimo número de nações, mais ou menos numerosas; e comumente repartidas em tribos ou hordas, das quais as mais multiplicadas apenas excedem uma centena de famílias, de ordinário errantes a maior parte do tempo em busca da caça, do mel e das frutas. Todas andam nuas, são raríssimas as que fazem uso do sal. Admitem a imortalidade da alma e um criador de tudo, ao qual comumente denominam Tupã, e um espírito malfazejo, a que chamam anhangá; pretendem ter entre si os feiticeiros. [...] O número dos negros é superior ao dos brancos, incluindo ainda entre estes os indígenas. Com a física conservam todas as manhas pátrias, e refinam, quiçá porque os seus crimes acham aqui menos rigor do que na Nigéria. Convém-se que esta gente é um mal moral, um obstáculo ao aumento da população branca, e que, enquanto escravos, não podem ser bons cristãos, nem vassalos fiéis (CASAL, 1817, p. 36-37).

Essa referência apresenta o contorno que ao longo dos anos expõe um arcabouço da ciência geográfica em uma composição que permeia o Brasil e suas influências e confluências com países como França, Alemanha e Estados Unidos da América, mas que singulariza um “fazer geográfico” para compreender uma realidade distinta. Nesta perspectiva, as diferenciações e definições raciais, também compunham a tradição descritiva da história da Geografia Clássica brasileira, em um entendimento da nação, que apontava a população enquanto objeto e o território enquanto sujeito (MORAES, 1991), Casal (1817, p. 256), na referida publicação, apresenta a presença das populações negras e indígenas ao longo das províncias e de suas influências, uma dessas passagens afirma, o Quilombo dos Palmares, para a apresentação da província de Pernambuco

> A Serra do Barriga, sobre a qual se formam freqüentes trovoadas, fica obra de quatro léguas afastada da Vila de Anadia, e vinte do mar. Os estouros, com que assusta a gente da circunvizinhança, indicam haver nela minerais. Na sua falda oriental estava

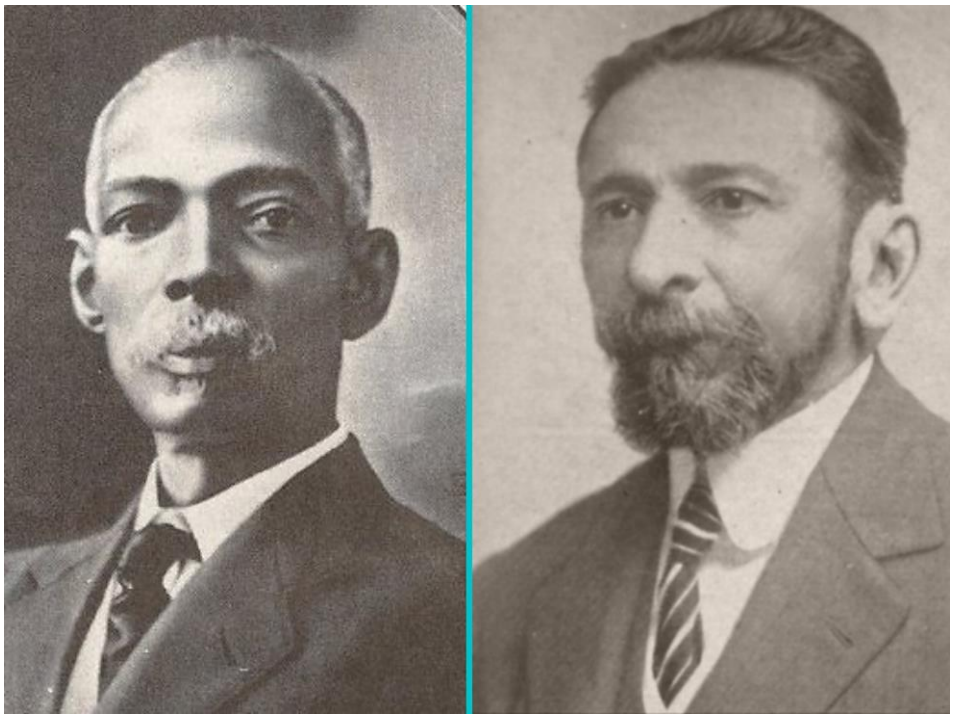
> o fatal Quilombo dos Palmares, começado por quarenta negros de Guiné, na ocasião do desembarque dos holandeses em Pernambuco; aos quais se foram agregando outros muitos ainda das capitanias vizinhas, e fundaram uma povoação, que tomou o nome de Palmares, pelas muitas palmeiras que os negros lhe plantaram em torno. A povoação, que tinha mais duma légua de circuito, era murada com duas ordens de estacadas de troncos grossos, altos, dos mais rijos e duráveis, que se conheciam no país, e falcados em quatro faces; com três portas fortíssimas em distâncias iguais, cada uma com sua plataforma por cima, e defendida por duzentos homens em tempo de trégua: o todo flanqueado de vários baluartes da mesma fábrica dos muros. [...] Deu muito em que cuidar esta colônia fatal por espaço de sessenta e sete anos; e não custou pouco a um exército de quase oito mil homens, por muitas semanas, a sua extinção, no ano de mil seiscentos noventa e sete.

Visualizo que a descrição não apenas cooperava com a formulação do desejado, das maravilhas "nacionais", do conhecimento do território e das possibilidades e impossibilidades do solo para o avanço de culturas e do progresso industrial, mas que também solidificava um *modus* de estruturar diferenciações e identificações em um projeto nacional que reproduzia o discurso de "unidade", mas que historicamente repelia qualquer aproximação aos "diferentes", assim, o "território da repulsa" estava bem delimitado e descrito.

Ao passo que a imagem do negro e da negra, no Brasil, saia das senzalas e transicionava para as cidades, suas definições saiam da categoria de Zoologia, como apresentava Casal (1817), e passavam a compor os "tipos antropológicos" ou "civilizações", mas permanecendo o destaque para a inferioridade desses grupos referente aos seus traços físicos, genéticos, morais, intelectuais, culturais e religiosos. Tais diferenças poderiam ser "sanadas" caso a população negra, por meio da educação, apreendesse os costumes gerais da "nação" e se fundisse a ela, tendo em vista que a necessidade da unidade era o princípio da identidade nacional. Exilados de seus países de origem, exilados de um sistema que era colocado enquanto tutor, exilados do território que viviam, a população negra sentiu o exílio de si mesma, em configurações profundas de não pertencimento a nenhum território, e estava deslocada de imagens positivas acerca de si e dos seus próximos, sentindo o peso de um corpo negado em um corpo de território, pátria, negado (FANON, 2008; BICUDO, 2010; NASCIMENTIO, 2018). Referente ao futuro "moderno" que esperava-se para a nação brasileira havia apenas uma reorganização dos fatores os quais não alteravam nos produtos já conhecidos pela parcela negra da sociedade, o pecado ainda estava inscrito na pele mas sobre a compreensão de que o atraso poderia ser impedido, necessitava, apenas, adequar-se aos modos gerais, e nesse quesito o esforço é individual, o mérito e o esforço de ser "o melhor" dentre tantos atrasados, doentes e preguiçosos poderia garantir a entrada da população negra na nação brasileira.

O autor Benedicto (2016) apresenta em sua tese, intitulada *Afrocentricidade, Educação e Poder: uma crítica afrocêntrica ao eurocentrismo no pensamento educacional brasileiro*, duas personalidades, no período do Primeira República, que apresentaram suas ideias acerca do debate educacional, são eles, José Veríssimo (o qual já foi apresentado nesse subcapítulo) e Manuel Raimundo Querino (1851-1923) (**Figura 14**).

Figura 14 – Fotos de: Manuel Raimundo Querino, à esquerda; José Veríssimo, à direita.



Fonte: Organizada pela autora (2021).

Perpassando as bases eurocêntricas da formulação do pensamento ocidental, Benedicto apresenta uma informação que é fundamental para entender, nesta pesquisa, a influência do racismo na educação brasileira no período republicano, quando salienta que em 1889, Veríssimo publica no Jornal do Comércio:

> Não há receio, como supõe, o Sr. Oliveira Lima, de que surja o problema negro no Brasil. Antes de surgir, foi aqui resolvido pelo amor, o cruzamento tirou do elemento negro toda a importância numérica, diluindo-a na população branca (VERÍSSIMO, 1889).

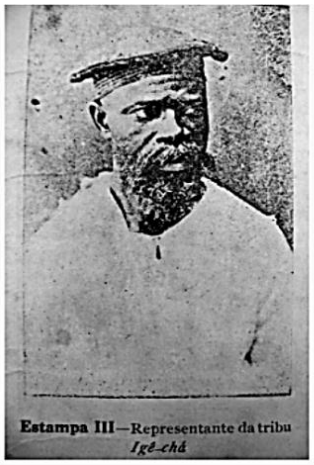
Com essa citação, o jornalista paraense apresenta uma perspectiva da reflexão que políticos, cientistas e educadores de sua época visualizavam para o Brasil em seu momento republicano, sob falas que enunciavam o "amor" ou o próprio "amor à pátria" mascarando o

racismo e as ideias eugênicas estipulados à sociedade brasileira. Tal publicação ocorreu um ano antes do seu livro *Educação Nacional*, salientando que personagens públicos, como este, estavam comprometidos com um único tipo de avanço que ocorreria em nome de uma tradição excludente, hierárquica, eurocêntrica e narcísica (BENEDICTO, 2016). A contrapelo, o cenário nacional apresentava trabalhos fundamentais que reivindicavam outras políticas e lugares distintos da vigente ordem mortificante da vida e das subjetividades negras. Nesse caminho estão os trabalhos de Manuel Querino, um intelectual negro nascido na Bahia e um dos fundadores do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia (IGHB). Dentre suas obras, que estão subdivididas entre artigos, livros e um livro didático, uma delas, intitulada *A Raça Africana e os seus Costumes na Bahia* (1916), é relevante ser aqui apresentada, tendo em vista que foi exibida no 5º Congresso Brasileiro de Geografia, que ocorreu em Salvador de 07 a 15 de setembro. É a força de um trabalho contra-hegemônico em um país que repetia o passado disseminando a fábula de um "novo" projeto.

> O ensaio constitui um estudo etnográfico dos povos africanos na Bahia, por meio da análise da religião, estratégias laborais e sociais praticadas pela população africana em Salvador. Foram utilizadas, como fonte de informação, a fotografia e a memória oral dos mesmos africanos e seus descendentes, residentes em Salvador, na primeira década do século XX. Os argumentos desenvolvidos são, em parte, sustentados a partir dos depoimentos de "velhos respeitáveis", com os quais Querino sugere ter mantido relações de solidariedade e amizade (VASCONCELLOS, 2009, p. 88).

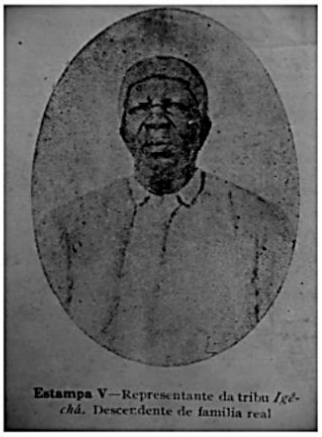
A autora citada apresenta com mais detalhes as fotografias de Querino, mas pensando a partir das contribuições geográficas, o autor exalta os valores e a fundamental participação das populações negras vindas de África para a composição da sociedade brasileira, fosse através dos costumes ou do braço forte que fundou e sustentou a economia agrária deste país. Diferentemente da teoria evolucionista que transpunha para uma compreensão de nação estágios evolutivos, o autor baiano, através da diversidade negra, expunha as belezas e riquezas das populações, diferentes dos estudos geográficos e antropológicos hegemônicos da época (**Figura 15**).

Figura 15 – Fotografias de Manuel Querino apresentando pluriversalidades estéticas e culturais de africanos.



Estampa III-Representante da Tribu Igê Chá

Estampa IV Representante da Tribu Iorubá



Estampa V Representante da Tribu Igê Chá. Descendente de Família Real

Estampa VI Typo Benin

Estampa VII Typo Igê Chá

Estampa VIII Typo Iorubá

Estampa X. Typo Gegê

Estampa XI Typo Igê Chá

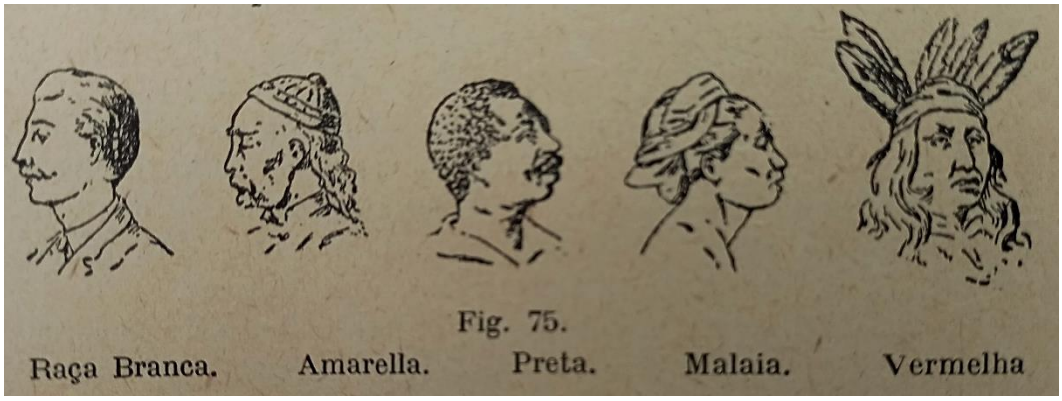
Estampa XII Representante da Tribu Igê Chá

Fonte: Organização da autora (2021) com base em Quirino (1916) e Vasconcellos (2009).

Contudo, os trabalhos de Manuel Querino não compunham de modo sistemático a realidade do ensino brasileiro na Primeira República, a força e a resistência de tal trabalho que rompe com a imposição racista não logra, por determinações políticas, espaços de massiva visibilidade no cenário geográfico escolar. Compondo e acrescentando camadas ao racismo no Brasil, os livros didáticos de Geografia de circulação nacional, percorriam um caminho da lógica evolucionista e eugênica, conformando a população negra ao atraso e corroborando com as ideias que sustentavam os hiatos entre os povos "civilizados" e os "selvagens". Tais materiais apresentavam lugar de relevância no cenário educacional, apresentando aos alunos e alunas, em sua maioria brancos, dada a realidade socioeconômica da Primeira República, que a identidade nacional era desenhada pela branca tinta do progresso, pela força e saúde dos brancos, e que o atraso e a degeneração, estavam sendo exterminados dando lugar, aos poucos, a uma nação mais unida, igual, civilizada e moderna.

No próximo capítulo, apresento geógrafos que, através da produção de livros didáticos, contribuíram com tal projeto colonizador e mortificante, analiso suas obras a partir de trechos selecionados que demarcam o discurso da Geografia na construção da identidade nacional, são eles: Dr. Carlos de Novaes, *Geographia primária* (190-) e *Geographia Secundária* (1928) (**Figura 16**); Henrique Martins, *Elementos de Chorographia do Brasil* (1910); Horácio Scrosoppi, *Lições de Chorographia do Brasil* (1911) e FTD, *Geografia* (1938).

Figura 16 – Typos humanos apresentados no livro didático *Geographia Secundária do Dr. Carlos de Novaes.*



Fonte: Organização da autora (2021) com base em Novaes (1928).

3. LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA E A IDENTIDADE NACIONAL

Recuperar os bens que sempre foram usurpados, equivale a recuperar o destino.

Eduardo Galeano, *As veias abertas da América Latina*, p. 6, 1971.

Ao chegar ao terceiro capítulo deste trabalho espero que você, leitor, tenha dialogado com os fatos que aqui apresentei, uma interação não apenas de internalização dos dados e dos discursos vigentes ao período apresentado, mas que tais demarcações possam ter lhe tocado ao que aqui continuo me referindo, acerca das opressões raciais sistematizadas no âmbito da política e da educação brasileira, também de forma correlacional entre ambas. A apresentação de tais fatores localizados geo-historicamente não expõem, ao que em alguns momentos pode se assemelhar, a um mero percurso político de decisões e mandos arbitrários, assim, contando uma história que é pretérita e enterra qualquer possibilidade de continuidade e/ou conservação. Se faz relevante reiterar que contrariamente a este "acaso" geo-histórico, o que apresento nessa pesquisa expõe objetivamente que projetos foram pensados para uma necessidade do "presente" momento pelos políticos e "homens da ciência". A indagação a respeito de tal momento de valorização de uns sobre Outros, situado no período da Primeira República, não demarca o que se foi ou o que passou. Ao que conseguimos articular enquanto pesquisadores é visualizar as tensões entre os personagens, tensões essas que não findaram com o passar da Primeira República, tendo em vista que os conflitos ainda perpetuam suas causas, no Brasil de 2022, através da perpetuação de lógicas e ideologias coloniais e mortificantes.

Neste terceiro capítulo, o enfoque está posto na discussão acerca dos livros didáticos catalogados e analisados para esta pesquisa, na apresentação dos mesmos e de seus autores, assim como na explanação metodológica e teórica a respeito dos trechos selecionados. Os livros didáticos são, portanto, aqui analisados enquanto fonte e objeto de pesquisa, conforme já informado, apresentando caminhos interrogativos que me possibilitaram encaminhar certos questionamentos e também certas argumentações a respeito do debate racial, da História da Geografia enquanto disciplina escolar e da identidade nacional no período pesquisado. Os hiatos a respeito de tais temáticas, no entanto, como já salientado em capítulos anteriores, emerge e ecoa repetidamente ao perceber que não são apenas momentos da História, são problemáticas que se apresentam e se reformulam ao longo de séculos de modo sistemático e, mesmo assim, ainda parecem contextualizar violências e impossibilidades naturalizadas que

percorrem, por vezes, um entendimento labiríntico que tangencia quase uma espécie de misticismo do pensamento social braisleiro. A tarefa de se debruçar sobre os livros didáticos de Geografia publicados ao longo da Primeira República, enfatizo, não foi fácil ao passo que examinar tais obras me remontam a histórias, narrativas, discursos, ideias, símbolos, imagens, crenças e estéticas dilaceradas por uma lógica no sistema-mundo que não apenas catequizou e catequiza os corpos, mas em uma possibilidade mais ampla, os nossos destinos através da impossibilidade de ser, sonhar e imaginar.

Assim, vejo e compreendo que construir essa pesquisa é uma forma, entre tantas outras, de viabilizar o entendimento acerca da questão racial, que no contexto brasileiro, através de séculos de experiência exploratória impossibilitou destinos, como aponta Galeano, dessa forma, entrar em contato com esse passado, e com essa Geografia, horizontes emergem de tais resgates, nos apresentando, para além dos entraves, paisagens legítimas e possíveis. Contudo, para recuperar o destino, um caminho possível de autonomia, é preciso recuperar os "bens que sempre foram usurpados", material e simbolicamente, são longos caminhos e reaprendizagens a serem construídas de forma coletiva, assim, rever o sistema e a lógica de se enxergar e enxergar a alteridade, é uma dessas questões fundamentais. A identidade aqui no território brasileiro, mesmo entre tantos ordenamentos não seguiu a cartilha da *branquitude*, foi se enraizando por outros caminhos e tomou forma em uma sociedade miscigenada, inviabilizou projetos nacionais e recriou de uma sociedade higiênica e desenvolvida, em uma outra, diferente e atrasada. A diferença, portanto, não estava nas cartilhas, nos discursos, nos contratos, nas escolas, universidades e câmaras, porém estava na vida cotidiana, nas resistências, nos trânsitos, nas cidades e nas fazendas, mesmo sendo pungente ainda é desconhecido o valor de tal transgressão, para nós, enquanto sociedade braisleira. Penso, assim, que através de um diálogo com os livros didáticos, por meio de seus discursos e imagens, eles possam indicar que nossa identidade não é acaso geo-histórico, como citei, mas possui forma e símbolos, muitos deles, que por muito tempo foram apresentados enquanto norma e totalidade de uma sociedade tão heterogênea. Nesse sentido, a Geografia teve sua contribuição e uma interrogação é central neste capítulo: quem a Geografia ajudou a representar, e como?

3.1 PERCURSO METODOLÓGICO: CONTORNOS DO TRABALHO DE SELEÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS

Esse reconhecimento vívido de como a mente pelo pensamento crítico podia ser usada a serviço da sobrevivência como podia ser uma força curativa em minha luta para combater o desespero da infância

bell hooks, *Intelectuais negras*, p. 466, 1995.

A construção do caminho metodológico, que aqui irei apresentar, perpassa uma construção pré-escrita importante, tendo em vista que os questionamentos e interesses que guiam a construção deste trabalho também são concebidos antes de me debruçar sobre as teclas e redigir o texto que neste momento está sendo lido, interpretado, interpelado. A proposta inicial que me mobilizou enquanto geógrafa, professora e pesquisadora era referente a inquietação acerca do hiato sobre a correlação entre a História da Geografia, enquanto disciplina escolar, e as discussões raciais, de um modo mais amplo. Tal questão foi ganhando, assim, mais espaço e contornos, à medida que os obstáculos iam se apresentando. Diante de tal campo, pouco investigado interroguei: Onde está a História que relaciona a Geografia Escolar à raça no Brasil? Tal indagação está repleta de intenções, que não partem diretamente de mim, enquanto pesquisadora, tendo em vista que são tessituras construídas através de longos anos de discussões, encontros, debates e rodas de conversas, de coletivos e grupos que emergem com o debate racial no centro de propostas investigativas relevantes e compromisso social.

Conforme fui avançando nas indagações e referências acerca da temática racial e geográfica, consegui compreender que o problema, acerca da pesquisa, não era apenas referente ao espaço escolar que imaginava ao início, pelo contrário, consegui perceber um alargamento e aprofundamento tanto relacionado às temáticas quanto a complexidade filosófica, sociológica, espacial e temporal. Dessa forma, as referências precisaram ser reavaliadas e muitas vezes encaminhadas para outras obras, autoras e autores, tendo em vista, a necessidade de compreensão mais ampla e complexa acerca da localização da discussão geo-historicamente. O entendimento, portanto, de um caminho teórico que me conduzisse a construir um panorama acerca das questões propostas foi processo fundamental para que houvesse, primeiramente, responsabilidade social com os debates apresentados, assim como, para auxiliar a construção de um percurso metodológico sistemático e coerente.

Em uma apreciação inicial foram mobilizadas autoras e autores, da História, como: Azevedo (1987), Schwarcz (1993), Carvalho (2008), Dolhnikoff (2003) e Bonfim (2017); da Geografia: Vlach (1988) Rocha (1996), Moares (2000), Machado (2014), Albuquerque (2011), Gaudio (2007), Ratts (2010); e da discussão Racial: Fanon (1961), Banton (1977), Bonilha (2012), Cardoso (2014), Gomes (2017), Almeida (2018). Tais expoentes estiveram, em sua maioria, presentes em três momentos importante para a condução da pesquisa: primeiro, referente ao processo de seleção do mestrado no PPGG-UFPB; segundo, na pré-banca realizada durante a disciplina de Seminário de Dissertação, lecionada pela professora Maria Adailza Martins de Albuquerque; e no terceiro momento, referente a qualificação do presente trabalho. Quando apresentei tais expoentes os situei, aqui, enquanto fundamentais no processo de consolidação teórica da pesquisa, assim como, no movimento de amadurecimento das temáticas propostas ao longo do trabalho. As temáticas explanadas e compreendidas, a partir de tais autoras e autores também foram, ao longo do processo, se relacionando com outras obras de mesma autoria, desta forma, aprofundando as leituras que estavam sendo realizadas. Sendo assim, através de leituras sistematizadas, pude me debruçar sobre a análise da: identidade nacional, Geografia Escolar e raça no período da Primeira República. As temáticas, nessa perspectiva, são resultantes de um entendimento prévio do que se desejava tracejar, contudo, não foi linear desde o começo, tendo em vista os descaminhos que foram percorridos até correlacionar as referências de forma ordenada.

Nesse percurso, de descaminhos, também me deparei, com uma fronteira que se apresentou, à nível simbólico, e se constituiu enquanto um dos pontos centrais no processo de pesquisa, foi a respeito da fronteira da identificação (HALL, 2012). Esta posição de identificação que um sujeito ocupa diante de um lugar de fala deferido ao Outro, em uma troca não consensual, mas de disputa e manipulação, se dá no campo filosófico, da linguagem, e portanto, da Geografia, tanto enquanto ciência, como disciplina escolar. Portanto, se tornou fundamental, compreender de maneira ampla as disputas de identidades, mais especificamente da identidade nacional, que está intrinsecamente relacionada às disputas políticas e educacionais, no Brasil, como apresenta Mignolo

> E a identidade em política é relevante não somente porque a política de identidade permeia, como acabei de sugerir, todo o espectro das identidades sociais, mas porque o controle da política de identidade reside, principalmente, na construção de uma identidade que não se parece como tal, mas como a aparência natural do mundo. Ou seja, ser branco, heterossexual e do sexo masculino são as principais características

> de uma política de identidade que denota identidades tanto similares quanto opostas como essensialistas e fundamentalistas (MIGNOLO, 2008, p. 289).

Portanto, é tal cisão, intransponível entre os sujeitos e suas demarcações filosóficas e políticas que alicerçam e instauram divergências, essencialistas e imutáveis, entre o Eu e o Outro; entre o Nacional e o Estrangeiro (FANON, 2008). No caso da identidade nacional brasileira as questões se ramificam, tendo em vista que os fatores são acrescidos de uma realidade miscigenada, assim, símbolos permeiam esse campo da disputa e da manipulação, uns são sobrepostos a outros; uns são validados em detrimento de outros; uns são glorificados e outros são subjulgados e difamados. Personagens da História, universalizando a essência da ideologia nacional sendo embebidos de máximas da moral e dos bons costumes; e o território, o sujeito dessa trama, através de suas regiões, naturaliza os corpos e suas índoles através do clima, do relevo, da relação sociedade natureza, do trabalho assim, o discurso de desenvolvimento e progresso se dá pelo lugar e suas qualidades, e quem o ocupa será assim identificado por ele (MORAES, 2008; MACHADO, 2014).

A Geografia, através dessa construção, portanto, não se encontra distante de tal cenário de identificação, e representação, é a ciência da descrição do espaço, da apresentação de dados resultantes das ações do homem sobre o espaço, sejam eles dados referentes a: população, agricultura, ferrovias, idiomas, religiões entre outros. Enquanto disciplina escolar, a Geografia produzia e reproduzia tais informações e conhecimentos, visando disseminar informações relevantes, ao período, acerca do país e de sua população, assim, o livro didático, como cita Silva (2012, p. 274) “também se constituiu como material instrucional, como objeto de debates, como meio para propagação de pensamentos e silêncios”. Nessas explanações as representações da identidade do “povo” brasileiro estão inscritas nas páginas dos manuais didáticos, sem se desvencilhar do território e de suas fronteiras, a identidade é inscrita e instaurada enquanto imutável. Assim, contribuindo para calcar, imagens de progresso através de um estereótipo social, cultural, linguístico, espacial, político e fenotípico, e imagens de atraso e degeneração por meio de um estereótipo desses mesmos referenciais, porém através do Outro, em um jogo de manipulação e disputa (HALL, 2016).

Com uma visão universalista a identidade nacional está no espaço e é operacionalizada através do discurso, a máxima geral poderia ser: é brasileiro a partir desta fronteira que margeia e que detém, tal origem infere aos sujeitos a dualidade de suas potencialidades e/ou incapacidades, mas o fator racial acresce a tal compreensão mais diferenças e dissonâncias. Ser

brasileiro, portanto, se dá entre assumir e também negar quem se é (MUNANGA, 1999, HALL, 2012). A pesquisa, assim, é despontada em um terreno aparentemente delimitado e vai se ramificando através de discursos heterogêneos e fenômenos não lineares, contemplando não apenas o que está prescrito e delimitado, mas através do que o objeto me apresentou, como Albuquerque Jr. (2019, p.270) destaca sobre o objeto de pesquisa, "não existem objetos, dados, prontos, à espera do pesquisador".

Observar com atenção e responsabilidade social a temática da identidade nacional, a meu ver, como cita bell hooks (1995) ao início do subcapítulo, está diretamente relacionada ao pensamento crítico e as possibilidades de compreensão das violências que o racismo opera na nossa sociedade. Escrever em um contexto social que opera através do epistemicídio instaura no fazer da pesquisadora e do pesquisador decisões fundamentais a serem gerenciadas, seja pela proposta do trabalho, pelo objeto de estudo ou pelas condições materiais da pesquisa. Dissertar, também, acerca da identidade nacional partindo de um lugar teórico que é da ciência geográfica me infligiu a solidão na pesquisa diante de um espaço quase quimérico, que apresenta a disciplina de Geografia apartada de uma questão estrutural no Brasil, que é o racismo. Continuo refletindo, através de hooks (1995), que entender essa trama entre: Geografia Escolar, identidade nacional e as teorias racialistas, é uma oportunidade a sobrevivência, dentro e fora do espaço escolar e universitário, são histórias da História que revelam um país distante da igualdade, e ainda mais distante da democracia. Nesse percurso é importante entender, portanto, que o trabalho com o material didático refere e remete a uma experiência escolar que por muitos anos instaurou, partindo de uma cisão epistemológica através da representação do Eu e do Outro, uma tensão através da experiência conflituosa de identificação, através dos signos que expressavam a conclamada identidade nacional, como apresentarei a seguir (MEMMI, 2017; BHABHA, 1991). Através de muitos esforços simbólicos e burocráticos tal solução à questão identitária parecia seguir uma linearidade em sua compreensão, contudo a realidade em si ia mostrando contradições labirínticas a tal viés hegemônico expresso na denominação de "povo brasileiro". Portanto, uma possibilidade de emancipação, não só minha mas destes sujeitos, ressoa através da escrita sistemática acerca de tal lógica que conduziu essa produção identitária estruturalmente racista. A ideia de identidade, identificação e representação da sociedade brasileira foi, também, estabelecida, por meio da contribuição dos livros didáticos de Geografia.

Tais materiais didáticos circulavam no espaço escolar e tinham autorias de expoentes relevantes no meio Educacional e geográfico à época, aqui, foram selecionados enquanto objeto

de fonte de pesquisa, visando analisar a correlação entre Geografia Escolar, teorias racialistas e identidade nacional. Os livros didáticos, de uma forma mais ampla, são ferramentas que ocupam posição relevante dentro da História da Geografia Escolar tendo em vista que a circulação desse material demarcou, no Brasil, períodos de desdobramentos políticos ímpares para a nossa composição histórico-social, como aponta Silva

> Uma terceira fase compreende as décadas de 1880 e 1900, com um salto surpreendente 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 (SILVA, 2012, p. 87).

Destacar o livro didático dentro de um cenário que antecipa a institucionalização da Geografia acadêmica no Brasil faz referência a produções de obras que foram destinadas, desde o início do século XIX, à utilização dentro do contexto escolar e que desempenhavam objetivos a depender de seus usos, fazendo parte, portanto, da cultura escolar como elucida Angelo (2014). Faz-se pertinente salientar que, neste contexto de produção desses manuais destinados ao ensino de Geografia na Escola, antes da institucionalização desta enquanto ciência, a mesma já se configurava como uma cadeira isolada[13], aqui no Brasil desde o período de 1831, como nos apresenta Albuquerque (2014), além de outros autores que tendo referências diversas marcaram a origem da disciplina em outros períodos e contexto, em 1836, para Rocha (1996) e 1831 para Vlach (2013).

Segundo Choppin (2004) os estudos, tendo como base os livros didáticos enquanto fontes, podem ser subdivididos de acordo com suas funções que variam de acordo com seus usos, período histórico, disciplinas e outros critérios. Neste sentido, as funções apontadas por este autor são: referencial, instrumental, ideológica e cultural e, por fim, documental. O autor ainda complementa a reflexão acerca destas funções, descrevendo o enfoque de cada uma delas, assim, para potencializar a presente pesquisa considero como enfoque a sua atribuição ideológica e cultural, pois o livro didático, no período histórico a partir do século XIX, se afirma enquanto "instrumento privilegiado de construção de identidade, geralmente ele é reconhecido, assim como a moeda e a bandeira, como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido,

[13] Cadeira isola era como se denominava parte das escolas que funcionava na residência dos professores e que recebia alunos para estudar uma única disciplina. Assim em 1831 foi criada uma cadeira isolada de Geografia na Paraíba (ALBUQUERQUE, 2014).

assume um importante papel político" (CHOPPIN, 2004, p. 553). Já me referi a este papel ao apresentar a imgem discutida neste trabalho (Figura 12, p. 80).

Assim, saliento as possíveis contribuições que são apresentadas por meio dos livros didáticos acerca do debate racial e das teorias racialistas, a partir do que estava sendo enunciado pela Geografia escolar referente a identidade nacional durante a Primeira República, sendo, portanto, fontes importantes, tendo em vista a sua função ideológica e os possíveis usos pedagógico na Escola pelo professor e pelos alunos (LAJOLO, 1996; ALBUQUERQUE, 2011; ANGELO, 2014). Contudo, o enfoque, que traço, não diz respeito a manipulação dos livros através da experiência cotidiana realizada pelos professores em sala de aula juntamente com os alunos ou fora deste espaço, tendo em vista que para construir essa análise seriam necessários outros caminhos metodológicos, como por exemplo, relatos de experiência da época, estudo das marcas de leitura, análise de diários de professores, entre outros. Todavia, o cerne deste trabalho reside em investigar o que os autores de Geografia expunham nos livros didáticos acerca da temática racial, no período de desenvolvimento da identidade nacional. Para tentar potencializar a análise dos livros por meio de uma investigação inicial, busco traçar observações acerca de sua materialidade e, mais precisamente, do seu conteúdo, tendo em vista que ambos os recortes comunicam fatores imprescindíveis para compreendê-lo, assim como as temáticas abordadas (MUNAKATA, 2012).

Como forma de aprofundar a reflexão sobre as produções dos autores de LD, coloco nesse processo metodológico a necessidade de analisar alguns elementos que podem direcionar para uma leitura mais minuciosa e aprofundada nesta perspectiva da materialidade e do seu conteúdo, quais sejam: ano de publicação do livro didático; editora; número de edição; período escolar destinado a sua utilização e o capítulo que aborda a questão identitária/racial (**Quadro 03**). Partindo desses elementos mais gerais, viso construir reflexões que direcionam para a construção de um quadro no qual seja possível visualizar a correlação entre a ideologia nacional, teorias racialistas e o que estava sendo publicado nos manuais didáticos de Geografia (**Quadro 04**). Elaborar o entrecruzamento desses elementos também poderá auxiliar na compreensão das nuances e particularidades das obras, pois segundo Bittencourt (2008) há uma complexidade que compõe, desde à escrita do livro até sua publicação editorial, processos que não estão diretamente ligados a produção do texto pelo autor, pois modificações são realizadas, assim, é importante ter cautela, caso contrário, corre-se o risco de esvaziar a análise que pretendo realizar.

Neste caminho, Choppin (2004) adverte para alguns trabalhos que utilizam o livro didático enquanto fonte única de pesquisa, e que não respaldam a sua análise utilizando outras referências que possam dar suporte a sua investigação. É a partir dessa observação que visualizo a pertinência de contextualizar os livros didáticos juntamente com obras e autores citados ao longo desta pesquisa, nos capítulos anteriores. Sendo assim, as referências apresentadas, anteriormente, e que datam do período concomitante às publicação dos LD podem ser sinalizadas enquanto bases bibliográficas para compreender e situar o que estava sendo pensado e difundido pela Geografia, que tinha como destino a escola. Portanto, dialogar com as referências pode possibilitar uma leitura que sobressaia do óbvio da exposição dos autores e, permita visualizar marcas filosóficas, epistemológicas, culturais e ideológicas que estruturaram a tessitura do conhecimento geográfico escolar e o pensamento racialista entre o final do século XIX e o início do século XX.

A temática racial na Geografia escolar brasileira ainda não contempla uma grande produção acadêmica e vai se tornando cada vez mais escassa quando correlaciona raça e História da Geografia escolar. Desta forma, se faz relevante salientar que percorrer esse caminho investigativo apresenta limitações, como pontua Choppin (2004), mas que não impede de construir possibilidades de pautar essa tríade analítica entre: raça, Geografia Escolar e identidade nacional. Algumas produções acadêmicas entre teses e dissertações, defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Geografia possibilitam um relativo direcionamento sobre a questão, como por exemplo, os trabalhos de Tonini (2002), Corrêa (2013), Lima (2014) e Silva (2016) e também nos Programas De Pós-Graduação em Educação, entre teses e dissertações voltados para a análise dos livros didáticos de Geografia, como as obras de Santos (2013) e de Pires (2006).

Os livros didáticos selecionados para investigação partem inicialmente de uma levantamento bibliográfico relacionado à temática racial, essa proposta de analisar as obras primeiramente por conteúdos que apresentassem através de títulos, textos e/ou imagens com designações, como: raças; etnias; grupos étnicos; raças humanas e grau de civilização, foi uma forma de elencar quais seriam os livros que poderiam ser observados através dos discursos que explicitassem a questão racial e/ou, à depender, as teorias racialistas em voga à época.

O levantamento foi realizado através do acesso ao acervo pessoal de livros didáticos da professora Maria Adailza Martins de Albuquerque e do acervo do Grupo de Pesquisa Ciência, Educação e Sociedade (GPCES), inscrito no CNPq, do Centro de Educação da UFPB. Através

desse contato pude catalogar 16 obras que se encontravam em circulação entre o início do século XX até o período da Ditadura Militar, assim delimitados entre os anos de 1911 até 1971, em variadas edições, contando com o nome de 14 autores, alguns deles compartilhando a autoria das obras, e todas elas apresentando capítulos que contemplavam designações visualizadas enquanto fundamentais para tal seleção, ora referindo-se a Geografia Política, ora a Geografia da População (vide **Apêndice A**).

Com 16 livros didáticos catalogados o processo de recorte histórico foi realizado no momento subsequente, uma vez que, ao me deparar com os livros ainda não havia garantias de que iria dispor de uma quantidade relevante de obras para construir uma análise expressiva. Assim, tendo como ponto de partida a necessidade de pesquisar o debate racialista e identidade nacional nos livros didáticos de Geografia, o recorte histórico foi percebido na possibilidade ser estabelecido no período da Primeira República, que perpassou de 1889 até 1930. A temporalidade, portanto, foi fator relevante na seleção dos livros, mas não posso deslocar tal fator do foco teórico que contempla movimentos importantes para compreender a temática proposta, como: decisões jurídico-burocráticas, congressos, manifestos e Revoluções. Há, realmente, uma comunicação indissociável entre tais elementos na pesquisa de modo que não poderia pensar os movimentos sem localizá-los historicamente, assim como, não poderia pensar os livros didáticos somente referindo-se ao período histórico pesquisado sem pensá-los no âmbito das discussões e trânsitos que davam vida às questões da identidade nacional e das teorias racialistas (CORRÊA, 2000).

Portanto, após a delimitação do recorte histórico e do leque de 16 livros encontrados, 5 livros foram selecionados (vide **Quadro 03**), em função dos critérios utilizados, ou seja: (i) conter expressão textual/imagética de temáticas raciais; (ii) estar inserido no recorte temporal da Primeira República. Assim, apresento cronologicamente as obras didáticas selecionadas, e seus respectivos autores: Dr. Carlos de Novaes, Henrique Martins, Horácio Scrosoppi e FTD. Dou destaque a última obra, intitulada *Geografia*, do ano de 1938, sem número de edição conhecida, de autoria da FTD, através da editora Livraria Francisco Alves, Paulo de Azevedo & Cia, que ultrapassa em 8 anos o período histórico demarcado, tendo em vista que a possibilidade de escolha das obras também foi feita através da análise de suas edições e reedições. Este livro, especificamente, não foi possível identificar seu ano de edição e/ou reedição, assim, compreendendo que poderia estar inserido no período da Primeira República, ou caso não estivesse nessa delimitação, como ao que ano presente na obra aponta, também

contribuiria para o desenvolvimento de uma análise que se estende para observar as continuidades e descontinuidades de tal recorte (GÁUDIO, 2012).

Quadro 03- Livros catalogados e analisados.

AUTOR	OBRA	ANO/ EDIÇÃO	PERÍODO ESCOLAR	EDITORA	CAPÍTULO/ CONTEÚDO
Dr. Carlos de Novaes	Geographia Primária	190?/9ªe.d	Curso Primário	Livraria Francisco Alves	Capítulo III/ Estados de civilização e Raças
Henrique Martins	Elementos de Chorographia do Brasil	1910/ 8ªe.d	Ginásio	Livraria Francisco Alves	II Descripção política/ Grupos etnographicos
Horácio Scrosoppi	Lições de Chorographia do Brasil	1911/ 2ªe.d	Ginásio	Duprat & Cia - SP	Etnographia e colonização do Brasil/ Elemento africano ou negro.
Dr. Calors de Noaves	Geographia Secundária	1928/ 10ªe.d	Ginásio	Livraria Francisco Alves, Paulo de Azevedo & Cia	Os grupos etnicos/ Linguas, religiões e raças humanas
FTD	Geografia	1938/ [s/e]	Curso Elementar	Livraria Francisco Alves, Paulo de Azevedo & Cia	Geografia Política

Fonte: Natália Farias de Barros (2021).

Após o processo de levantamento bibliográfico e catalogação, o próximo passo foi a realização de uma leitura sistematizada das obras referentes aos trechos já observados e marcados ao longo do processo de catalogação, correlacionando, previamente, as leituras mais amplas acerca das teorias racialistas, da identidade nacional brasileira e da História da Geografia enquanto disciplina escolar. Tal processo se fez importante tendo em vista que a interligação entre tais temáticas seria um fator crucial para o desenvolvimento teórico e investigativo do trabalho.

Considerar o intervalo de tempo que distancia as obras também é fator importante, tendo em vista que em uma análise cronológica das publicações a periodização estão fracionadas

entre: primeira e segunda (-); segunda e terceira (1 ano); terceira e quarta (17 anos); quarta e quinta obra (10 anos). Esse intervalo apresenta uma possibilidade importante de enxergar esses livros através de tempos que, por vezes, podem ser lidos enquanto próximos, porém apresentam distâncias teóricas e ideológicas, ou vice-versa, temporalidades distantes com continuidades ideológicas significativas. Tal leitura oferece para o trabalho um olhar importante, tendo em vista que os livros analisados foram publicados, no momento da Primeira República, sendo tal período demarcado por discursos que partiam das máximas positivistas, da ordem e do progresso, assim como as higiênicas, validando o corpo próprio ou impróprio para a vida em sociedade. Os livros didáticos de Geografia, portanto, não estavam fora de tal recorte histórico, ali estavam sendo pensados, escritos e reeditados, estavam a favor de um jogo de interesses e da manutenção da ordem através daqueles personagens que detinham o poder, o conteúdo, era assim, também um resultante de tais entraves e processos. Para se traçar tais intenções não havia uma cartilha, um caminho uniforme para redigir os ideais positivistas, desta forma os autores apresentaram ao longo de suas obras formas diferentes de introduzir e dissertar sobre os conteúdos, cada qual, com diferenças e semelhanças, em uma construção única e também uníssona.

A seguir, apresento os livros didáticos que foram catalogados e, a partir da análise deles, por meio da leitura de seus capítulos, os trechos que foram recortados. Através dos trechos selecionados, serão apresentadas as suas respectivas temáticas que estão voltadas à identidade nacional brasileira; à discussões acerca do grau de civilização e aos estereótipos raciais.

3.2 Apresentação dos livros didáticos selecionados, seus respectivos autores e apontamentos iniciais

Se faz relevante destacar os trabalhos de quatro autores que, entre dissertações e teses, contribuíram de forma sistemática na condução do processo de pesquisa, assim, auxiliando para a sistematização do presente trabalho e cruzar o caminho de uma aparente abstração espacial, filosófica e reflexiva, para assim, formular um corpo metodológico a partir do objeto definido. Ao longo dos capítulos anteriores, como apresentado, caminhei por discussões e reflexões que tangenciam o território nacional, mas que, em sentidos mais amplos, não correspondem somente a uma análise geográfica, apresentam em seu escopo problemáticas, tensões e políticas que envolvem campos do saber, em seu modelo ocidental e moderno, fragmentado nas ciências,

como: História, Sociologia, Biologia, Antropologia, entre outras. Ao ter contato com tal panorama de análise acerca da questão identitária e racial no Brasil os encaminhamentos que poderiam ser seguidos a partir desse alargamento teórico foram múltiplos, mas entendo que ao chegar nesse momento da pesquisa entre tantos caminhos que poderiam ser estruturados, as reflexões pretendidas, o que visualizei enquanto relevante, para o tema e o debate, foi conduzi-lo através de uma intersecção, acerca do território nacional, mais precisamente do Brasil; da educação, mais especificamente da Geografia e seus livros didáticos; e da raça, mais precisamente acerca da representação negra e da identidade nacional. Os trabalhos que apresento a seguir, através de seus autores, estimularam a reflexão mais sistematizada sobre a Geografia escolar, com enfoques mais particulares para questões como: conteúdos, história, autoria e raça, nessa respectiva ordem.

O primeiro autor que saliento é Levon Boligian em sua tese intitulada *A cartografia nos livros didáticos e programas oficiais no período de 1824 a 2002: contribuições para a história da geografia escolar no Brasil* de 2010. Em um período da História do Brasil que abarca o recorte aqui analisado, o autor dar destaque aos conteúdos de Cartografia, analisando entre 1824 a 2002 professores-autores de Geografia e de livros didáticos, como: Aires de Casal, Basílio Quares Torreão, Thomaz Pompeu de Souza Brasil, Raja Gabaglia, Manuel Said Ali, Carlos de Novaes, FTD e Gaspar de Freitas. Acerca das obras pesquisadas, o autor não se debruçou sobre questões como as raciais, mas apresenta reflexões relevantes, que vão desde a explanação acerca das obras selecionadas, até a exposição dos conteúdos cartográficos e comparação entre algumas obras. O trabalho de Boligian (2010) auxiliou para a compreensão mais focal da produção de Carlos de Novaes, um dos autores que aqui está presente através de duas obras (vide **Quadro 03**), visualizando suas produções prévias e disposições dos conteúdos de Geografia; e através da relação entre os programas curriculares e as obras selecionadas.

A tese de Jeane Medeiros Silva (2012), intitulada, *A bibliografia didática de Geografia: história e pensamento do ensino geográfico no Brasil (1814-1930...),* é um trabalho significativo para aquelas e aqueles que para além de pesquisarem sobre a História da Geografia Escolar, trabalham com essa disciplina e/ou tem interesse no debate educacional que se deu entre o século XIX até o final da Primeira República. Com um trabalho extenso e que percorre um período amplo e turbulento da História do Brasil, a autora se propõe a apresentar as discussões curriculares e conteudísticas que compunham a Geografia Escolar através do levantamento de 276 livros didáticos, sendo 950 o número total das obras entre edições e

reedições identificadas e não identificadas. Referente a catalogação dos compêndios a pesquisa de Silva foi, nessa dissertação, um aporte investigativo importante, tendo em vista a possibilidade de identificar as publicações anteriores e posteriores referente aos livros catalogados, assim, visualizando o percurso de reedição, considerando, que o movimento anterior e posterior de publicação é relevante para refletir sobre seu cenário de circulação, assim como, da sua visibilidade no mercado editorial e por parte do Estado. Para além de tais apontamentos a tese da autora também contribuiu para traçar um quadro de entendimento da disciplina anterior ao seu período de institucionalização, não sendo, contudo, o únicio referencial que traçou tal tese, contando nesse sentido, com os trabalhos de Angelo e Albuquerque (2014).

A terceira autora, Maria Deusia Lima Angelo (2014), através de sua dissertação *Livros didáticos de geografia e seus autores: uma análise contextualizada das décadas de 1870 a 1910, no Brasil,* estrutura um olhar cauteloso e detalhado acerca da autoria dos livros didáticos, apresentando seus contextos de produção à nível de espacialização, assim como, o lugar social de tais sujeitos. O mercado editorial também foi um espaço estudado, articulando as produções a significações que relacionavam aspectos de interesses políticos, econômicos e geográficos, tendo em vista que, as produções dos compêndios no Brasil, datam um avanço mais significativo a partir de 1880 e que desponta em 1930. Angelo, apresenta, portanto, uma contribuição necessária para entender a função-autor, que está inscrita em um período histórico que também compõe a Primeira República, não em sua totalidade, mas nesse percurso da Geografia Escolar e da produção e reprodução dos livros didáticos.

O autor Diogo Marçal Cirqueira (2015) traz fôlego ao debate que coloca no centro da investigação o pensamento geográfico e a questão racial, com sua tese *Inscrições da racialidade no pensamento geográfico (1880 – 1930).* Tal trabalho apresenta contribuições críticas fundamentais, para entender a Geografia enquanto ciência, através de sua estruturação epistemológica e, mais especificamente, no contexto brasileiro, tendo em vista a correlação entre o saber geográfico e a conformação social através do meio inscritos em signos coloniais. Um dos seus subcapítulos é intitulado *A Geografia moderna...ainda colonial,* que destaca "com certeza as ciências são produtos da modernidade europeia, contudo, estas estiveram conectadas a processos e contextos que extrapolaram suas bordas" (CIRQUEIRA, 2015, p. 60). Assim, pensar o contexto de produção desse saber dentro de um processo sistemático de viabilização de ordens, ideologias e projetos em detrimento da (re)produção de lucros é uma provocação

teórica que tenciona o saber geográfico, por vezes, entendido dentro de uma linearidade límpida e higiênica de sua produção.

Assim, a reflexão, neste capítulo, acerca dos livros didáticos, move tais considerações das relações que intercambiam o interesse e os valores sobre esse objeto, seja no cenário político-social, seja na esfera burocrática dos interesses do Estado, ou dos grupos étnicos que aparecem representados simbolicamente e imageticamente nos manuais. O discurso ganha destaque e relevo à medida que marca uma representação, em contraposição a outras, o jogo das relações de poder vai sendo articulado através das lentes do dominador na Escola e nos livros didáticos (SILVA, 1995; FANON, 2008). Se propor a entender um destes espectros das relações, na ótica da Geografia Escolar, é desnaturalizar fatores que são reproduzidos enquanto normativos, dentro de uma parametrização política e, portanto, educacional de cunho universal (BANTON, 1977; SILVA, 1995; CIRQUEIRA, 2015). A contraposição a esta linha de leitura do mundo, oferece, portanto, possibilidade(s) de refletir, a partir do indivíduo universalista em um lugar social de professor-autor (ANGELO, 2014), como as produções dos manuais didáticos de Geografia influenciaram na hierarquização, estereotipização e racialização dos grupos étnicos definidos, portanto influindo nas formas de viver e enxergar o mundo.

Destarte, percorrer o caminho dos documentos, aqui apresentados na forma dos livros didáticos, é romper com o destino previsto, é uma estratégia de se compreender acerca das narrativas, que definiram quem fomos e quem podemos ser, enquanto nação brasileira, e que tal percurso é uma realidade da História da Geografia, enquanto ciência, enquanto disciplina escolar, mas também é uma das facetas que compõem o repertório da *brasilidade* (RIBEIRO, 2015). Se debruçar sobre as veias abertas desse território que canibaliza símbolos importados, traz fôlego para mim e para pesquisadoras e pesquisadores que ousam interrogar acerca das bases que compõem as geografias e as histórias deste país, mesmo diante dos desmontes sistemáticos, na ciência e na Educação, ocasionados pelo atual (des)governo. Trabalhos, como das autoras e autores, que vêm sendo apresentados, enquanto referências bibliográficas, são bases que ao articular os recortes de análise propostos nesta pesquisa, desarticulam o desenho de uma única paisagem possível, incitando a reflexão da educação “para além do capital” e dos domínios coloniais (MÉSZÁROS, 2008; MIGNOLO, 2008).

Aqui há, portanto, uma importância em apresentar os livros, salientando elementos que auxiliam na observação acerca das temáticas propostas para análise sendo, portanto, a temática racial, assim como, as teorias racialistas. Um desses elemento refere-se ao ano de publicação

do compêndio analisado, que não contempla, por si só, uma dimensão significativa, necessita serem acrescidos outros elementos que aprofundem a compreensão acerca do discurso que estava ali exposto, sendo portanto, formulado, articulado, organizado e/ou reestruturado (ANGELO, 2014). Traçar essa margem, através de tais informações, que delimitam e contam a história de tais manuais, potencializa a apresentação dos trechos selecionados para análise, no subcapítulo seguinte.

Figura 17 – **Apresentação das capas dos livros didáticos selecionados**.

Fonte: Natália Farias de Barros (2022).

As cinco obras que estão distribuídas entre 4 autores, 2 editoras (vide **Figura 17**), no transcorrer de aproximadamente 29 anos, apresentam na materialidade do livro a disciplina de Geografia através do texto escrito e das imagens, assim, por meio da linguagem, nos enunciados que transcorriam acerca de definições, razões e dados, apresentando lugares, religiões,

atividades econômicas e populações (SILVA, 2012). Tais informações não estavam expressas de forma sistemática e confiável em outro meio, como nesses manuais, há nesse sentido, um prestígio e credibilidade nas obras e em seus autores. Esse processo, portanto, não está alheio à sociedade ou aos ordenamentos políticos, o cenário educacional, no período da Primeira República, ocupa centralidade nos debates de diferentes esferas políticas e representa dialeticamente uma possível solução, assim como, um problema que ronda o Brasil enquanto um país rumo ao progresso. Os caminhos ainda se apresentavam dúbios mesmo após a Abolição da Escravidão (1888) e pós Proclamação da República (1889), discussões que se embasassem em referenciais estadunidenses, franceses, ingleses e alemães, tinham uma repercursão positiva, tendo em vista que as nações com bons números relacionados a escolaridade e economia eram modelos a serem seguidos (SCHWARCZ, 1992). A compreensão dos fatores sociais através de máximas positivistas, quantitativas e evolucionistas, apresentavam como postulado, que certamente a lógica garantiria um desenvolvimento certo em um cenário de tantas instabilidades que, supostamente, colocavam o futuro da nação em um caminho degenerante.

Essa perspectiva de avanço social através de uma compreensão evolucionista se ancorava em discursos renomados e disseminados em encontros educacionais e legislativos (BONFIM, 2017), a perspectiva teórica tomava através de realidades mais ou menos desenvolvidas de alguns países, modelos e exemplos favoráveis à serem seguidos. A instrução, portanto, se enquadrava em um patamar importante para apresentar tais padrões de desenvolvimento, o Brasil, com sua tradição educacional ligada a referências europeias, mais precisamente a francesa (CIRQUEIRA, 2015); e norte-americanas, mais precisamente estadunidense, ao final do século XIX e início do século XX, vislumbrava experiências educacionais enquanto possibilidades práticas para as reformas que ganhavam maior elaboração a partir da Reforma Benjamin Constant (1890). Como pontua Veríssimo (1906, p. XXI) acerca da educação nos Estados Unidos

> A União, entretanto, não interveio nelle, senão moralmente, com as recommendações, os conselhos, as insinuações dos seus principaes e mais escutados chefes, e cedendo aos estados, com o fim predeterminado de ser o seu producto ou renda utilizada na instrucção publica, uma porção considerável dos seus territórios. [...] Desde os primórdios da nacionalidade, foi nos Estados-Unidos igualmente vigorosa a iniciativa individual e a collectiva, semelhantemente forte o espirito de emprehendimento pessoal e o de associação e também enérgico, activo, o sentimento altruistico da solidariedade social, da obrigação dos ricos distribuírem a sua riqueza com a communhão donde a haviam. Disto tudo resultou a multiplicação de fundações particulares, pessoaes e collectivas, umas meramente como meios de vida; outras, e estas mais numerosas e incomparavelmente mais consideráveis, como recursos de

> propaganda religiosa ou órgãos de opiniões e correntes de idéas, que mediante ellas procuravam influenciar a nação.

Com a explanação de Veríssimo, fica marcado o que o mesmo chamou de “menção digna” a instrução pública daquele país, que ao ver do autor estava longe de ser alcançada na realidade brasileira, o modelo da sociedade estadunidense apresentava aspectos morais tão bem desenvolvidos que supridos de apoio financeiro dos personagens “ricos” e do Estado, no limite das obrigatoriedades, ali se conseguiu desenvolver um projeto capaz de edificar a nação aos rumos do progresso. O autor ainda continua citando que ao momento político republicano não enxergava um envolvimento vivaz de nenhum “estadista ou homem político" que trabalhasse seriamente na questão da instrução pública e da educação nacional (VERÍSSIMO, 1906, p. XXXIX). Em uma lógica comparativa desenhada ao longo das páginas que introduzem o texto sobre educação nacional, Veríssimo denuncia a realidade brasileira através de sua ótica que conflitava com a nova ordem republicana e com o temor aos próximos passos que seriam articulados à condução e instrução da sociedade, levando em consideração um novo cenário que apresentava formações étnicas e culturais expressivamente heterogêneas. O fator miscigenatório, por vezes, visto enquanto entrave intransponível ao progresso, como citava Nina Rodrigues (1862-1906), ou enquanto potencialidade a unidade do caráter nacional, como preconizava Veríssimo, foi desde o princípio espaço de conflitos e contradições que ganhavam corpo e voz nos espaços políticos e educacionais. A compreensão entre sociedade e instrução não poderia dispersar ainda mais o projeto de desenvolvimento nacional, estava, portanto, na ordem do dia uma escola que instruísse para criar e intensificar os laços de unidade, pertencialdiade e coesão, se deparando com a realidade heterogênea que se anunciava.

Nesse sentido o lema republicano da ordem e do progresso (SILVA, 2012, p. 230), através dos intelectuais inscrevia e conduzia material e simbolicamente caminhos para ordenar tais orientações nas escolas, visando transpor esses obstáculos apresentados por Veríssimo. Um dos caminhos de instauração de tais máximas poderia e foi instrumentalizado através dos livros didáticos que circulavam no âmbito educacional, produções que, na realidade da Geografia enquanto disciplina escolar, dentro da estrutura de ensino-aprendizagem, ganhou destaque a partir de 1880, mas foi em 1930 que o mercado editorial atingiu seu ápice de produção (SILVA, 2012). Os títulos didáticos, nesse período, também possuíam pouca circulação, tendo em vista que a disponibilidade de tais manuais estava restrita a uma atividade de consulta e/ou referência por parte dos docentes, distantes portanto, do contato direto dos alunos. Outro ponto é referente as editoras, existiam no século XIX, como aponta Silva (2012), impressões e produções

nacionais, mas não em larga escala e com grandes tiragens. Aqui reitero a necessidade de vinculação dessa sistemática organizativa e burocrática que estava presente no meio educacional, com o que foi apresentado no **subcapítulo 2.1,** fazendo entender que tais conhecimentos geográficos partem de um recorte específico de realidades e propostas metodológicas localizadas em uma relação de conflitos entre grupos que detém o conhecimento válido e a possibilidade de sua disseminação. Conjuntamente, está inscrito nesse espaço de aprendizagem um grupo restrito daqueles que estão autorizados a relacionar-se e obter os conhecimentos ensinados. Distante de soar como estrutura natural e orgânica, como os expoentes das ciências no período analisado preconizavam, essa dimensão do ensino de Geografia e de sua transmissão através dos livros didáticos sempre esteve delimitada e regida ora por vias burocráticas, ora por outras determinações práticas que extrapolavam a prescrição curricular e/ou de determinações do Estado (CARVALHO, 2015).

Do século XIX para o XX era comum que os autores enfatizassem "a concordância com os esquadros curriculares sugeridos nesta instância" (SILVA, 2012, p. 254), tendo em vista a necessidade de aprovação para serem adotados pelo Estado, assim, assegurando a distribuição à nível nacional nas escolas. Tal aprovação partiria, dentre alguns critérios, da conformidade com a reforma educacional vigente no período. Almeida (2010, p. 152) apresenta, o processo de adoção do livro didático, *Geographia do Estado do Rio Grande do Sul*, de Henrique Martins, no ano de 1898, para o estado do Rio Grande do Sul, destacando o seguinte trecho

> [Ato] Nº 2_Ato de 16 de fevereiro de 1898 mandando adoptar para o uso nas escolas elementares a Geografia do Estado do Rio Grande do Sul por H. Martins [...] Considerando que a 'Geografia do Estado do Rio Grande do Sul' por H. Martins approvada em manuscripto enquanto texto e methodo pelo conselho Escolar, em sessão de 31 de dezembro do anno próximo passado, reúne as condições exigidas para um livro destinado ao ensino elementar porque esta nitidamente impresso em papel e em formato próprio.

A conformidade com os documentos que sistematizavam a Educação e os conteúdos referentes a cada período escolar é um fator relevante em tal processo, mas para além desse marcador há também, fatores sociais que contribuem significativamente para a participação e circulação dos livros e de seus autores em meios de prestígio político e editorial. O acesso dos autores à determinados espaços de relevância, para além do âmbito escolar, proporcionava a divulgação de seus nomes e seus trabalhos, viabilizava caminhos para se fazer conhecido e conhecer personalidades relevantes, assim, para além de um manual didático que correspondesse as criterizações outros caminhos possibilitavam a aprovação e circulação dos manuais, nessa trama alguns nomes já eram expressivos e outros se fizeram ser (ANGELO,

2014; D´ESQUIVEL, 2018). Pensar em tais professores-autores no momento da Primeira República contempla um percurso que se desloca através de outros âmbitos e espaços, que apresentavam, também, uma história dos circuitos de influência, como cita Boligian

> [...] esses indivíduos tinham por afinidade "o mundo dos livros", sendo, dessa forma, consideradas pessoas eruditas, como literatos, médicos, advogados, escritores, jornalistas, engenheriso e também muitos militares. Foram esses profissionais que passaram a estabelecer e a decidir os rumos dos programas das disciplinas escolares, inclusive os da Geografia escolar no Brasil. (BOLIGIAN, 2010, p. 68)

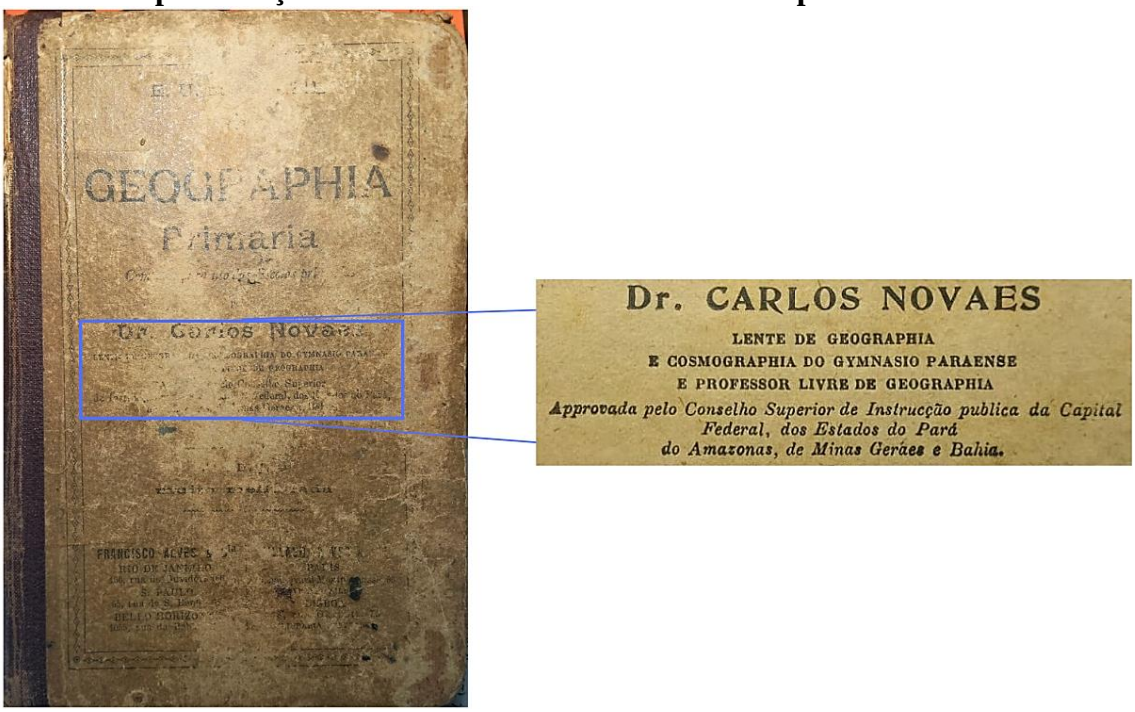
A Geografia, ao período, possuia reconhecimento, e assim a circulação de nomes na esfera científica, política e educacional se tornou um fator recorrente entre os autores de livros didáticos, como nos casos de: José Saturnino da Costa Pereira, Dr. Carlos de Novaes e Thomaz Pompeu de Souza Brasil. Essa estrutura, que se retroalimenta através de uma ordem política e econômica que precede editoras, livros didáticos e autores, formulou o cenário científico no Brasil, através de uma elite intelectual instruída, não apenas em países europeus, mas após 1880, como salienta Angelo (2014, p.128), "advinham de diferentes províncias/estados do Brasil". A respeito do lugar social dos autores, a nível regional e consequentemente nacional, Angelo e Albuquerque (2014) analisam tal temática, no artigo intitulado *Autores e livros didáticos de Geografia (1870-1910): elementos históricos e educacionais para uma espacialização do fenômeno.* Nesse trabalho as autoras (ANGELO e ALBUQUERQUE, 2014, p. 107-108) apresentam, o caso do político e educador paraense Carlos Augusto Valente de Novaes, mais conhecido pelo nome Dr. Carlos de Novaes, destacando que

> [...] sem dúvida, este professor levou para o contexto central do Rio de Janeiro sua experiência local e, ao que parece, um trabalho que teve origem também no contexto local, e que depois, adquiriu um aspecto nacional, a partir das relações estabelecidas no Rio de Janeiro, em especial, com a editora Francisco Alves. Neste período Carlos Novaes passou a publicar outros trabalhos e ganhar destaque como autor de LD, inclusive, tendo todas as suas obras, premiadas com medalhas de ouro na Exposição Nacional de 1908, informação que aparece nas primeiras folhas dos seus livros. Com tamanha visibilidade, as suas obras foram adotadas não só no Pará, como também em várias províncias/estados do país, graças ao fato de terem sido editadas pela Livraria Francisco Alves, do Rio de Janeiro, para onde o autor se transferiu e passou a viver (MOREIRA, 1989, *apud*. CORRÊA, 2006).

Esse autor que foi lente de Corographia do Brasil e sócio-correspondente da Sociedade de Geographia do Rio de Janeiro publicou pela Livraria Francisco Alves alguns materiais referente as disciplinas de Química, Física e História Natural, por mais de 20 anos (ISSLER, 1973, *apud* BOLIGIAN, 2010, p. 111), contemplando assim, em sua história, relevância política a nível regional e educacional no espectro de suas publicações por meio da livraria e do exercício do magistério, no Pará e no Rio de Janeiro. Outras posições de prestígio estão

apresentadas na capa de seu livro didático *Geographia Primária* de 190-, que apresenta, dentre elas, a sua atuação como lente de Geographia e Cosmographia do Gymnasio Paraense e Professor Livre de Geographia (**Figura 18**).

Figura 18– Capa do livros didático *Geographia Primária* de Dr. Carlos de Novaes com apresentação sobre o autor retirada da contracapa da mesma obra.



Fonte: Carlos de Novaes (190-).

Nessa trama de produção des livros didáticos é comum ao período, como aponta Angelo, que na capa do manual contenha uma breve apresentação do autor, com a exposição de últimos trabalhos relevantes publicados e suas experiências no magistério

> No entanto, nesse contexto, a referência ao nome do autor é um elemento de grande importância para o *status* de determinado livro, inclusive, também é comum, aparecer na capa, nas primeiras folhas ou na contracapa um pequeno resumo sobre a formação e as posições profissionais assumidas pelos autores, visando promover a obra (ANGELO, 2014, p. 79).

Esse é um caso que demonstra o nível de influência que o autor já tinha no mercado editorial e nas instituições que já havia trabalhado, assim como, também poderia ser um caminho para dar visibilidade e reconhecimento de sua trajetória no magistério para trabalhos futuros, como à exemplo do seu compêndio que é apresentado mais adiante, o *Geographia Secundária* (1928) (**Figura 19**), publicação posterior a *Geographia Primária* (190-) (**Figura 18**).

Esses trânsitos realizados pelo autor ao longo de seu período de atuação e publicação dos manuais é um caminho importante para entender, também, que a sua circulação na esfera editorial e educacional não se restringe somente a estes segmentos, mas há também, uma constituição significativa no meio político, ou seja, visualizar sua produção para além de entendê-lo enquanto um ou outro segmento de atuação, há uma imbricação de tais performances. Esses percursos são, portanto, referências que constituem fatos relevantes acerca de si e de seus manuais didáticos, não deslocando tal entendimento do recorte geo-histórico que o mesmo estava inserido (CIRQUEIRA, 2015). Referente a essa compreensão Alves (2015, p. 84-88), afirma em suas reflexões sobre o texto *O que é um autor?* de Michael Foucault (1987), que o autor nessa investidura de tal função não pode ser compreendido enquanto expressão anterior a sua escrita, ou seja, não é apenas um personagem de carne e osso, pois, ocupando essa posição da *função-autor*, corresponde a uma ordem revestida de "técnicas, instituições e comportamentos". Essa posição, portanto, não é natural ou orgânica, por assim dizer, é mobilizada e mobiliza relações de poder, que aqui, penso enquanto fundamentais para compreender não a totalidade dos discursos apresentados nos livros didáticos, mas pensar que tais personagens ao partirem de um lugar de reconhecimento, prestígio e visibilidade social lançam produções didáticas que representavam um fazer organizado de uma expressão da Geografia conhecida e reconhecida.

Novaes, com notória visibilidade no mercado editorial na produção de livros didáticos no Brasil se tornou um expoente relevante contando, também, com um número significativo de publicações, relativo ao período da Primeira República, através de seu livro *Geographia Primária* apresentando 12 edições até o os primeiros anos do século XX (SILVA, 2012, p. 253-254), sendo a mais antiga de 1892. Ao momento de publicação do livro a reforma que vigorava era a Epitácio Pessoa (1901), esta, por sua vez modificou o ensino secundário, não alterando o primário, referente ao público que o compêndio era destinado. O livro possui 164 páginas e é subdividido em 3 partes, cada uma constando a apresentação de capítulos, identificados da seguinte forma: *Primeira Parte*: capítulo I - IV; *Segunda Parte*: capítulo V - X*;* e *Terceira Parte:* capítulo XI -XIX. As subdivisões estão apresentadas no seu índice que se encontra nas páginas finais. Aqui me atenho a explanação da *Primeira Parte,* tendo em vista o interesse investigativo da pesquisa, que concentra o "capítulo I: noções geraes; capítulo II: definições de geographia physica; capítulo III: definições da geographia política; capítulo IV: definições de geographia economica" (NOVAES, 190?), salientando assim, o desenvolvimento dos conteúdos a partir dos aspectos físicos do planeta Terra até o elemento humano. O capítulo III,

associado a *Primeira Parte*, concentra os subcapítulos: estados da civilização; religiões; raças e línguas, dou destaque a essa sequência expositiva dos conteúdos tendo em vista que a associação das referidas temáticas na parte introdutória do livro didático de Novaes oferece uma orientação a respeito da discussão racialista.

Compreendo que ao tecer uma construção expositiva dos conteúdos relacionando as definições físicas às definições políticas, o autor, articula a compreensão da primeira à segunda, desta forma, denunciando uma imbricação fundamental dos aspectos políticos aos físicos e assim reciprocamente. Anterior à exposição acerca dos "estados da civilisação" Novaes apresenta definições com exposição dos conceitos referente a Sociedade; Estado; Nação; Governo e Forma de governo, esses, por sua vez, sendo uma base representativa das características nacionais, assim dizendo, os conceitos interagem de forma a compor um panorama de entendimento que interliga as definições correlacionando-as aos aspectos nacionais, portanto, nação é uma definição fundamental na explanação do conteúdo referente ao Capítulo III. Através dessa observação percebi que os conteúdos relativos a Geographia Política são explanados através de definições bem delimitadas, ou seja, há uma enunciação explícita de identificação do que sejam os conceitos e, portanto o próprio conteúdo. As variações são restritas à, no máximo, três tipos e/ou exemplos, formulando, assim, um espectro de variabilidade de definições simples e resumidas, característica essa, recorrente ao período, como ressalta Angelo (2014, p. 117) referindo-se a análise dos compêndios que "se caracterizavam por trazer um completo resumo de informações descritivas e numerativas acerca dos elementos que compreendem a ciência geográfica, a Geografia geral e/ou do Brasil". Essa apresentação dos conteúdos expressa uma ordem e, portanto, uma lógica de leitura e entendimento dos mesmos, que estão dispostos da seguinte forma (**Quadro 04**):

Quadro 04 – Apresentação das definições conceituais no Capítulo III do livro *Geographia Primária*.

CONTEÚDOS	CONCEITOS				
Definições de Geographia Política	Sociedade	Estado	Nação	Governo	Fórma de governo
Estados de civilisação	Selvagens	Bárbaros	Civilisados	-	-
Religiões	Monotheismo	Christianismo	Judaismo	Pólytheismo	-
Raças	Branca	Mongolica	Negra	Malaia	Americana
Línguas	Vivas	Mortas	-	-	-

Fonte: Organização da autora (2022) com base em Novaes (190-).

Visualizo, portanto, que os fatores referentes a definição política desenham um percurso que encaminha a exposição do conteúdo desenvolvendo, a partir dos conceitos mais abrangentes até as definições mais específicas, que subsequencialmente os últimos estão contidos no anterior, através de uma exposição que sequencia política até línguas, o segundo estando contido no primeiro e assim sucessivamente. Essa forma de exposição articula, portanto, civilização, religião, raça e língua à política, não apenas na especificidade do conteúdo de política, mas na referência aos conceitos representativos de nação, Estado, governo e etc. Assim, tal exposição configura um modo de representar e identificar recortes raciais, como exemplo posso citar: Como são os negros? São, eles, cristãos? Constituem uma nação? Nesse entendimento as definições estão desenhadas de forma direta, possibilitando a construção imaginativa dessas respostas de forma linear e binária, entre a afirmação ou negação, e aqui cito definição tendo em vista que há uma enunciação cerceada em uma representação única, que alimenta um processo de estereotipização, como afirma Bhabha

> Na realidade o esteriótipo é um objeto impossível. Consequentemente, os esforços dos 'conhecimentos oficiais' coloniais - pseudocientíficos, tipológicos, legais-administrativos, eugênicos -, ao produzirem significado e poder, se sobrepõe a fantasia que dramatiza o desejo impossível de uma origem pura e homogênea (BHABHA, 1991, p. 200).

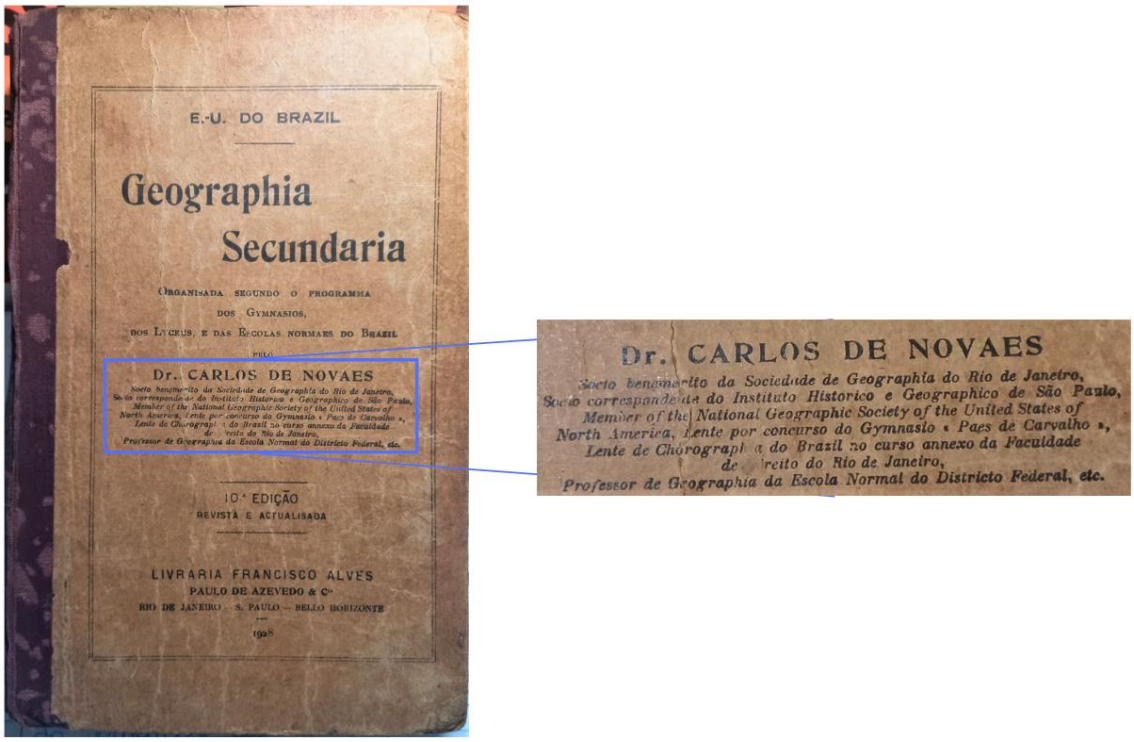
Em uma atividade que visa empreender a exposição de características superficiais o conteúdo é inscrito por uma representação de demarcação de identificações simplistas e cristalizadas, se os que se aproximam das definições propostas as espelham então há uma

estrutura que o precede e o retifica a determinados espaços, sejam eles social, cultural, político e/ou civilizatório. Uma definição alimenta outra e assim sucetivamente, raça, nesse contexto, está inserida em política, assim como, em seus conceitos, portanto, pensar uma enunciação esteriotipante do corpo negro e de suas implicações políticas à nação brasileira é uma referência pertinente, tendo em vista a forma de enunciação dos conteúdos. No **subcapítulo 3.3** irei apresentar de modo mais conciso a exposição de dois trechos selecionados para análise, referente à raça e estados de civilização, que potencializam essa argumentação e apresentação inicial (vide **Quadro 04, p.131**).

A respeito do público, ao qual o compêndio foi destinado, é referente as séries primárias, "à mocidade", como está escrito na página referente ao parecer de aprovação para circulação da obra que foi publicado pela reconhecida Francisco Alves. Esta editora se faz presente enquanto meio de publicação das demais obras analisadas, saido desse contexto apenas *Lições de Corographia* (1911). A Francisco Alves ficou bastante conhecida no meio dos livros didáticos, foi segundo Hallewell (2012) a editora que primeiramente fez da produção dos compêndios a principal fonte de rendimento, e parte de tal reconhecimento se deu através do proprietário e editor Francisco Alves d´Oliveira que ao longo das primeiras décadas do século XX "obteve o monopólio" das produções didáticas (D´ESQUIVEL, 2018, p. 9). As obras, em sua maioria correspondiam ao ensino primário, tendo em vista, as pressões e alterações curriculares que ocorriam com maior frequência no ensino secundário, e este último, controlado mais diretamente pelo Estado. O seu processo de impressão não ocorria no Brasil, mas em Paris, através da Typ.Aillaud.

Outra obra do mesmo autor que destaco um fragmento para ser analisado é *Geografia Secundária* na sua 10ª edição, datada de 1928, a qual também foi publicada pela mesma editora, Francisco Alves. A sua edição mais antiga foi localizada por Silva (2012) referente ao ano de 1908 e apresenta outras edições ao longo dos anos de: 1910, 1923, 1929 e 1931 (**Figura 19**).

Figura 19[14] – Capa do livros didático *Geographia Secundária* de Dr. Carlos de Novaes com apresentação sobre o autor.



Fonte: Carlos de Novaes (1928).

Esse movimento de reedições da obra, por vezes com "atualizações", como era destacado na capa e/ou contracapa do livro, é um elemento importante, tendo em vista a permanência da obra no mercado, assim, atendendo as demandas acerca dos conteúdos. A Reforma Rocha Vaz, instaurada em 1925, ou seja, no período qundo foi publicado o livro *Geographia Secundária*, impactou o ensino secundário, instaurando sua duração em 6 anos, e a Geografia foi separada da Corographia, a primeira estava distribuída no 1ºe 2ºano, e a última no 5ºano. Há uma orientação, através da reforma, mais voltada para a Geografia Moderna "de sair do quadro puramente descritivo para formar uma base conceitual para os estudos", como destaca Silva (2012, p. 243). A reforma contempla em seu texto

> §6º – No ensino de língua materna, da literatura, da geografia e da história nacionais darão os professôres como temas para trabalhos escritos, assuntos relativos ao Brasil, para narrações, descrições e bibliografias dos grandes homens em todos os ramos da atividade, selecionando, para os trabalhos orais, entre as produções literárias de autores nacionais as que estiverem mais ao alcance ou mais

[14] Socio benemerito da Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro, Socio correspondente do Instituto Historico e Geographico de São Paulo, Member of the National Geographic Society of the United States of North America, Lente por concurso do Gymnasio ‹‹ Paes de Carvalho››, Lente de Corographia do Brasil no curso annexo da Faculdade de Direito do Rio de Janeiro, Professor de Geographia da Escola Normal do Districto Federal, etc.

> interessar possam aos alunos, para desenvolver-lhes os sentimentos de patriotismo e de civismo (BRASIL 1925).

Tal normativa encontra-se também no livro didático, que contém 542 páginas, subdividido em quatro partes, sendo elas: *I Parte noções gerais*, com 13 capítulos; *II Parte*, com 5 capítulos; *III Parte*, 3 capítulos e *Geographia Particular*, com 5 capítulos (cada capítulo apresentando um continente). Referente a *III Parte*, mais especificamente Geographia Política, o livro está subdividido da seguinte maneira: Capítulo I, formas sociais – estados – formas de governo; Capítulo II, os grupos ethnicos – linguas e religiões; Capítulo III, definições da Geographia economica. No Capítulo I, referente aos estados, o autor apresenta:

> Os povos, segundo o seu modo de viver e os progressos que têm feito dividem-se em três estados sociais: selvagens, barbaros e civilisados. O homem **selvagem** é um ser primitivo. Vive em família isolada; não reconhece a arte da escripta, não tem industria, a não ser a da pesca e a da caça; o culto religioso está cheio de vãs superstições; é por vezes nómada ou errante. O homem no estado **bárbaro**, tambem em certos casos errante, habita sob tendas, vive em tribus pouco numerosas, é pastor. Elle tira os seus recursos dos rebanhos que apascenta; mas como o selvagem, elle mui pouco edifica e apenas deixa sobre a terra traços de sua passagem. O homem **civilisado** constitui *nação*, onde o trabalho é repartido entre cada membro, segundo o seu gosto, suas aptidoes e as circumstancias locaes. Elle é essencialmene sedentario e torna-se agricultor, industrial, commerciante; eleva cidades, monumentos civis e religiosos. Sua intelligencia produz não sómente as cousas indispesaveis à vida material, mas tambem elle cultiva as artes, as sciencias, a litteratura, e deixa após si lembranças imperesciveis, das quaes as gerações se aproveitam successivamente para o progresso da civilisação (NOVAES, 1928, p. 178).

Através desse fragmento é possível visualizar de qual reflexão Novaes partia para compreender os "estados de civilização", termo comumente utilizado no período para designar níveis evolutivos, que se aproximavam das argumentações do darwinismo social, através de expoentes como Spencer, Galton, Renato Khel e Roquette-Pinto, por exemplo (vide **Figura 06, p. 57**). O processo de evolução do homem em sociedade, dentro de uma estrutura de compreensão linear e bastante delimitada, se dava por aspectos que eram facilmente percebidos, fosse através das características religiosas, de organização familiar, da indústria ou das artes. Aqueles que detinham um "grau" mais desenvolvido cultivavam melhores qualidades, essas por sua vez, não eram primordiais somente ao aspecto individual, mas ainda mais importante, para a nação. Ao trazer tais representações o autor não mobiliza apenas as condições materiais, os enunciados não dizem apenas acerca das características que as identificações de: selvagem, bárbaro e civilizado, possuem, notadamente uma inscrição das diferenças, e ele assegura que essas são fundamentais para a evolução, para o progresso. Não há como um assemelhar-se ao

outro, inviável tal proposição, tendo em vista que a constituição das diferenças os distanciam e se dão através de variadas características, assim, a semelhança é instaurada em um horizonte cada vez mais longínquo.

As formas sociais de vida são diferentes, o modo de ser e de viver, do selvagem e do bárbaro são qualificados enquanto "primitivo" e "errante", o primeiro com a religião das superstições e o segundo que "pouco edifica" ao longo de sua interação com o meio que habita. Certamente há um hiato significativo que fica aparente na comparação de ambos com o "homem civilizado", abismo este, suprimido através das qualidades dos aspectos civilizatórios (ROCHA, 2018). As grandes maravilhas não são primitivas e/ou bárbaras, são formas bem pensadas, trabalhadas através da inteligência, aspecto preponderante para retificar esse lugar do progresso e da civilidade, a inteligência é a epopéia dessa sociedade próspera e harmoniosa, onde cada um trabalha com o que gosta. Tais representações calcam em cada um desses grupos um espectro do reconhecimento através da fronteira da diferenciação, pertencer a um destes lados da fronteira é igualmente não pertencer ao outro lado, é essa exterioridade que a constitui (HALL, 2012). Nesse sentido organizam-se, formas de identificar na binariedade: o Eu, como expressão máxima desse personagem civilizador, branco, ético e lúcido; o Outro, signo da diferença, menor, viciado e débil. Há, no mais, uma ordem de validação e desvalidação, não ilógica ou ao acaso, mas através de um discurso científico, de um discurso educacional, bem escrito, límpido, coerente e apoiado em bases, fundamentalmente, científicas e, portanto, "verdadeiras" (BHABHA, 1991).

Em um artigo intitulado *Quem precisa da identidade?* Staurt Hall (2012, p. 109) diz

> É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas.

Esse entendimento acerca da identidade movimenta a ideia de que, ao que Novaes (1928) propõe com as definições, não produz apenas uma compreensão de uma representação do estado de civilização, através de tal discurso o autor afirma as perspectivas de ver e entender o processo evolutivo dentro de um esquema de delimitações simplistas, que articulam características inerentes. O modelo de entendimento não amplia a compreensão para exemplos que salientem tais "estados", essa articulação tão linear e perceptível pode ser visualizada mentalmente através de um esquema e/ou quadro, que parte de um ponto e discorre para seu tipo mais avançado, um estado mais desenvolvido, na perspectiva ética, moral e intelectual.

Portanto, o movimento de progressão está compreendido na forma que os estados estão enunciados, está no método de exposição (**Quadro 05**).

Quadro 05 – **Representação da apresentação dos "estados" expostos por Dr. Carlos de Novaes no livro didático *Geographia Secundária*.**

SELVAGEM	BÁRBARO	CIVILIZADO
primitivo	errante	inteligente
nômade	habita tendas	constitui *nação*

Fonte: Organização da autora (2022) com base em Dr. Carlos de Novaes (1928).

Esse caminho enunciativo, como cita Bhabha (1991, p. 198), é uma estratégia de reconhecimento através da estereotipização, ou seja, uma visibilidade linear, espontânea, ou mais precisamente, imediata. Não é, pois, um caminho rápido, ao citar "imediato" o autor, e aqui também me refiro, ao aspecto intimamente relacionado ao processo de cognação, do entendimento dessas ordens que estão postas e expostas a níveis materiais e subjetivos de entendimento, como citado, que perpassam tais atribuições e definições discursivas, mas também está nos símbolos religiosos, culinários, linguísticos que interagem com a sociedade em variados níveis.

Pensando a identidade nacional, o termo *nação* aparece unicamente e em destaque no "estado" civilizado, pensar e entender que esse momento da evolução de grupos sociais como o único que se relaciona com edificação e manutenção da nação, na Primeira República, remete as discussões em voga, remete aos desejos que permeavam variadas classes sociais. A nação brasileira, em seus caminhos recém-nascidos do período republicano, ia estruturando a construção de uma unidade verdadeiramente nacional, através de um percurso histórico de debates e discursos geográficos, políticos e antropológicos que destacavam o território enquanto sujeito e sociedade enquanto objeto, não era difícil pensar em *nação* e não identificar o *povo* que lhe constituía (MORAES, 1991; MACHADO, 2014). Portanto, enunciar esse conceito apenas no último "estado social" certifica um lugar de comprometimento com tal riqueza fundamental ao *povo* brasileiro, qual fosse, seu território, sua família, seus símbolos, sua cultura. Nessa construção da apresentação de Novaes (1928) dou destaque a algumas palavras dada a recorrência nos discursos do período, são elas: nação, trabalho, circunstâncias locais, sedentário, agricultor, industrial, monumentos religiosos, progresso e civilização. Essas

definições e/ou atividades expõem bem o momento da discussão nacional no Brasil, a qual apresentava ao centro de seu objetivo e entendimento a identidade nacional (MORAES, 1991). Essas palavras, portanto, se relacionam diretamente com o espaço que estava em foco de entendimento, no livro didático, não somente relacionando-se ao Brasil, mas a outros países, como apresentado em seu índice. Desta forma, fazer entender o processo de desenvolvimento evolucionista é também entender a sistemática do que seja reconhecer o Outro e a Si, em uma escala individual ou na mais ampla, do espaço que ocupa, de sua nação.

A apresentação, desse trecho da obra de Novaes (1928), destaco, pois, expõe um recorte que está explícito ao longo de sua obra, não ouso acorrentar-me ao determinismo, e citar que o trabalho é a síntese de entendimento do autor à respeito dos temas apresentados, como citado anteriormente, não o vejo fora desse lugar professor-autor. Contudo, não afirmo que a obra tem pretensões outras que não chega a expressar ordens de identificação e reconhecimento que estavam ancoradas em pensamentos deterministas e/ou galtonianos expressos por máximas da branquitude. O trecho de análise que será apresentado no subcapítulo seguinte, do mesmo autor, acrescenta ideias a essas aqui tecidas.

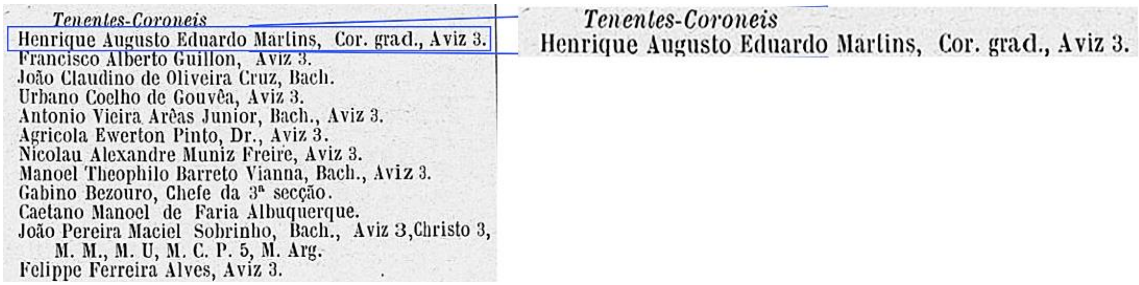
Henrique Martins é o autor da segunda obra didática a ser analisada, que possui título *Elementos de Corographia do Brasil* em sua 8ª edição, pubicada em 1910, o compêndio estava indicado para ser utilizado no "gymnasio", que então incluía, o ensino primário e secundário. A sua 5ª edição é a mais antiga localizada por Silva (2012) referente ao ano de 1896. O autor foi professor do Colégio Militar de Porto Alegre e, na capa do referido livro didático, apresenta outra informação a respeito de sua atuação, enquanto: "Lente cathedratico da extincta Escola Militar do Brasil" (**Figura 20**) (ALMEIDA, 2010). Tal instituição, estava localizada no Rio de Janeiro e funcionou de 1898 até 1905, após o último ano houve a junção das escolas militares do Rio em uma sede, que ficou conhecida como Escola Militar da Praia Vermelha (RODRIGUES, 2016, p. 88). Henrique Martins, e Dr. Carlos de Novaes, eram autores com prestígio em seus Estados/províncias, respectivamente Rio Grande do Sul e Pará, e suas obras ao longo dos anos de atuação, enquanto professores em escolas renomadas, ganharam notoriedade no mercado editorial e no meio educacional.

Figura 20 – **Capa do livros didático *Elementos de Corographia do Brasil* de Henrique Martins com apresentação sobre o autor.**

Fonte: Henrique Martins (1910).

Martins também possuía um histórico militar, através da publicação de 1900 do *Almanak Laemmert*, meio de divulgação de informações sobre a corte, o mesmo teve nomeação para a patente de tenente-coronel (**Figura 21**) (HALLEWELL, 2012).

Figura 21 – **Nomeação de Henrique Martins ao cargo de Tenente-Coronel através do *Almanak Laemmert*.**


Tenentes-Coroneis
Henrique Augusto Eduardo Martins, Cor. grad., Aviz 3.
Francisco Alberto Guillon, Aviz 3.
João Claudino de Oliveira Cruz, Bach.
Urbano Coelho de Gouvêa, Aviz 3.
Antonio Vieira Arêas Junior, Bach., Aviz 3.
Agricola Ewerton Pinto, Dr., Aviz 3.
Nicolau Alexandre Muniz Freire, Aviz 3.
Manoel Theophilo Barreto Vianna, Bach., Aviz 3.
Gabino Bezouro, Chefe da 3ª secção.
Caetano Manoel de Faria Albuquerque.
João Pereira Maciel Sobrinho, Bach., Aviz 3, Christo 3, M. M., M. U, M. C. P. 5, M. Arg.
Felippe Ferreira Alves, Aviz 3.

Tenentes-Coroneis
Henrique Augusto Eduardo Martins, Cor. grad., Aviz 3.

Fonte: Almanak Laemmert (1900).

Martins, em 1910, já era conhecido por outras publicações didáticas, são elas *Geographia elementar, ornada com gravuras* (187-); *Elementos de cosmograhia, organisados, etc* (1881); *Geographia do Rio Grande do Sul* (-); *Noções Geraes de Artilharia* (-); e *Corographia do Brasil – Pontos escritos de Geographia* (1883). Esses livros foram localizados por Silva (2012) e aparecem destacados ao final da obra aqui analisada do autor. A autora também destaca que havia uma relação de suas produções também em uma escala regional, para além da nacional, estando presente no Rio Grande do Sul (SILVA, 2012, p. 255).

O seu livro, *Elementos de Corographia do Brasil*, analisado nessa dissertação, apresenta 221 páginas, sendo as últimas com o índice geral e o índice alfabético. O índice geral apresenta as divisões do livro didático, que são: *Primeira Parte*, I descrição física, II descrição política; e *Segunda Parte*, descrição dos Estados. Já o índice alfabético apresenta as abreviaturas utilizadas ao longo da obra. É na *Primeira Parte*, no subcapítulo II referente a descrição política que o autor apresenta os "grupos ethnographicos", sendo esses: "índios, brancos, negros e mestiços" (MARTINS, 1910, p. 26-27). Couto Magalhães, é citado por Martins no mesmo subcapítulo para destacar o trabalho do, também, militar e etnógrafo referente a expedição de recenseamento que este havia feito com os "selvagens" quando apresenta

> Não há dados seguros para se calcular a população do Brasil. Tomando-se por base e recenseamento defeituoso de 1872 que computou 9.930.478 habitantes, com exclusão dos selvagens cujo número foi calculada em 1 milhão pelo general Couto de Magalhães, e o de 1900 podemos avaliar a população actual, approximadamente, em 24 milhões de habitantes o que dá para densidade 2,8 por kilometro quadrado. (MARTINS, 1910, p. 26)

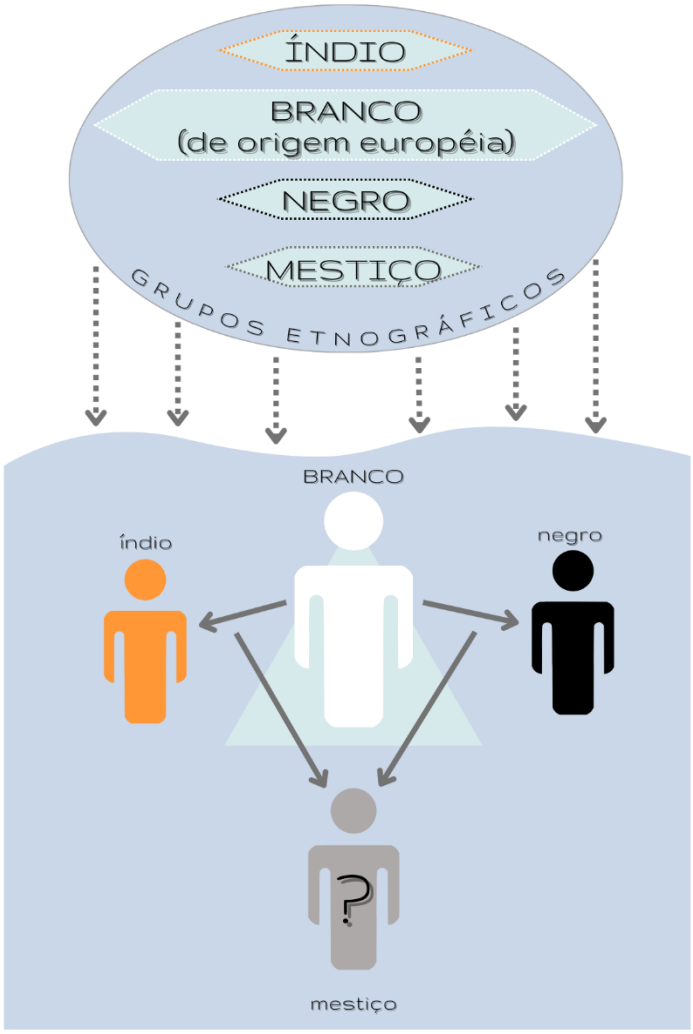
A presença do nome de Couto Magalhães é um destaque *sui generis* nas obras analisadas, tendo em vista que, nos outros 4 livros não há apontamento dos autores para expoentes que embasassem seus argumentos e/ou dados apresentados. Este foi um dos aspectos, também, salientados para a construção da análise, contudo, só no livro de Henrique Martins há esse apontamento e mesmo assim aparece de forma escassa, um deles é o do militar e etnógrafo (**subcapítulo 1.1**). Magalhães, foi um nome conhecido nos meios político, científico e educacional. Com sua publicação da obra *O Selvagem* (1874), apresentou informações valiosas para os estudos antropológicos, etnográficos, geográficos e biológicos. Esse trabalho, como destaca Turin (2012, p. 758), percorria um resgate da história desses povos "atrasados" por meio do "tempo da salvação", ou seja, reorganizar as bases históricas sendo pautadas pela ideia de conversão e da potencialidade de torná-los cristãos em um percurso que talvez tenha sido

perdido pelo registro apenas oral. O etnógrafo, contudo, revezava as máximas cristãs, pendendo em momentos para a salvação através da instrução e do trabalho, e do outro lado incriminando a catequese devido a hipocrisia dos homens que desejavam escravizar os selvagens (MAGALHÃES, 1874, p. 189). Mas o que desejo destacar é a consonância do livro didático de Martins com a pesquisa realizada por Magalhães, especificamente no trecho de "grupos ethnográphicos", onde o autor apresenta as mesmas divisões dos indígenas salientadas na obra O Selvagem. A terminologia, no entanto, varia do autor do livro didático para o etnógrafo, o primeiro, prevalece com o termo "indígena" ou "índio", diferentemente do segundo que os intitula enquanto selvagens, como apresentado no parágrafo *Elementos de Corographia do Brasil*

> A população do Brasil a principio composta de de tribus indigenas, agora confinadas nas florestas ou aldeas em pequenos nucleos em differentes estados, compoe-se hoje desses indigenas, de brancos de origem européa, de negros e de mestiços, resultantes do crusamento de brancos com negros como também com indios; são elles que formam uma grande parte da população, talvez a maior. A predominancia porém, pertence a raça branca ou caucasea, que comprehende brasileiros e filhos de outras nações prinicpalmente européas e especialmente de Portugal (MARTINS, 1910, p. 26).

A composição etnográfica brasileira, é apresentada por Martins na divisão em quatro segmentos, dando destaque para os mestiços, enquanto número significativo no território e para os brancos, estes últimos, podendo ser brasileiros e de descendência européia. Entre os mestiços, o autor salienta o cruzamento do branco com o negro, e do branco com o índio, assim constituindo o último grupo etnográfico, desta forma, a exposição do processo de miscigenação é expressa por intermédio da presença de um "tipo central", o branco, que interage com os outros dois grupos menos desenvolvidos. Essa ideia, que não é exposta através de um percursso evolutivo, o qual seria: índio, negro, mestiço e branco, opera em um outro sentido que é da apresentação do branco enquanto caractere mediador da composição brasileira, dando centralidade a sua presença em número na constituição da população. Pensar esse caractere branco como central e, portanto, mediador do processo de miscigenação, está intrinsecamente atrelado as teorias racialistas à respeito do futuro do *povo* brasileiro em sua composição racial e etnográfica, referente ao recorte histórico, já assumindo explicativas que apresentavam uma população mais próxima aos traços brancos, ou seja, em um processo de branqueamento, como ilustrado no modelo da **Figura 22** (BANTON, 1977; SCHWARCZ, 1993).

Figura 22 – Modelo ilustrativo de apresentação dos grupos etnográficos no livro didático *Elementos de Corographia do Brasil.*



Fonte: Organização da autora (2022) a apartir de Martins (1910).

As teorias de branqueamento, à nível internacional, já percorriam caminhos de grande visibilidade e interesse políticio e científico, tendo em vista que as circunstâncias políticas de novos cenários de liberdade a respeito dos negros, por exemplo, e de direitos, assim, conflitavam com a ordem política e de exploração do trabalho. Uma justificativa que auxiliava nesse momento turbulento de reconfiguração social foi a da miscigenação endossando o imperativo da raça branca, através de sua robustez e suas características biológicas dominantes, sobre as outras raças, e que na realidade brasileira garantiria o retorno do mestiço "a uma ou outra raça que o produziu" (SCHWARCZ, 2011). A tela *A Redenção de Cam* (1895) (**Figura 10, p. 72**) já preconizava essa teoria, de que a descendência cultivaria bons genes e conservaria os bons aspectos das raças miscigenadas, o médico João Baptista de Lacerda foi defender, a partir de seus estudos no Congresso Universal de Raças (1911), o processo da mistura de raças

no Brasil, relatando que aqui os resultados eram satisfatórios para o desenvolvimento da nação. Mais à frente com o trabalho *Seixos Rolado* (1927) Roquette-Pinto sistematiza essa discussão que vinha sendo desenvolvida ao longo de seus anos enquanto antropólogo e etnógrafo desde sua tese de doutoramento, em 1905 com o título *Ethnographia americana: o exercício da medicina entre os índios da América*, apresentando a seguinte informação

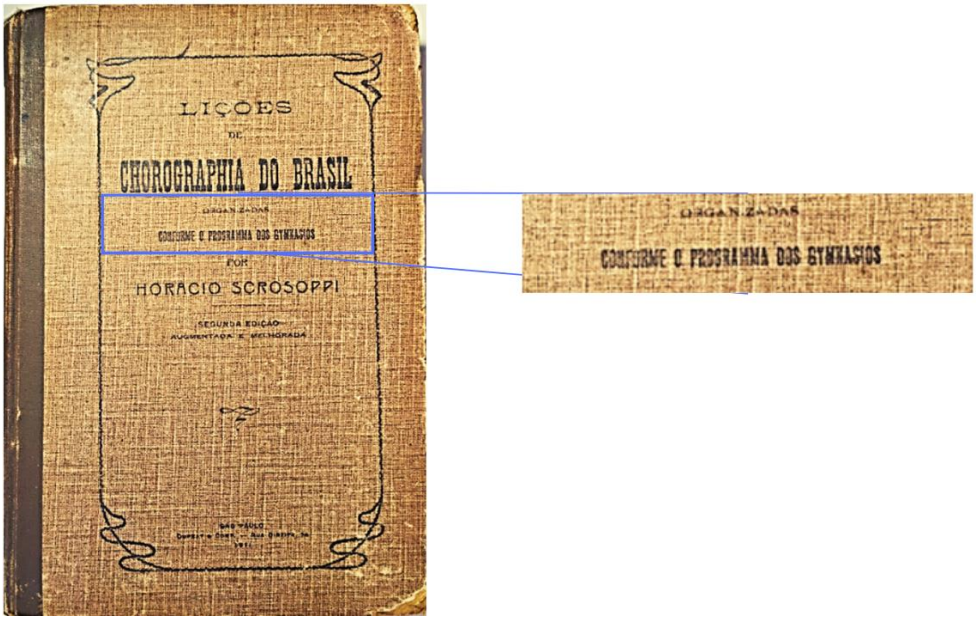
> Em um mulato cada caractere é governado por dois determinantes: um branco e outro negro. Nas cellulas reprodutoras desse individuo, porém, os determinantes daquelle caracter acham-se separadas: umas cellulas sexuais possuem apenas, tal determinante branco, e outras o negro sómente. (ROQUETTE-PINTO, 1927, p. 178)

À realidade brasileira se opunha a teoria galtoniana tão cultivada pelos cientistas estadunidense condenando, por exemplo, os casamentos inter-raciais e realizando políticas de esterilização coibidas das mulheres negras através das leis Jim Crow, assim, impedindo a hibridação racial (DAVIS, 2016), segundo Roquette-Pinto, o cruzamento na espécie humana respondia as leis mendelianas e não representavam determinações completas das heranças adquiridas através dos progenitores. Desta forma, ao relacionar uma predominância branca mesmo em um território com expressivo número de mestiços Martins apresenta uma frecha de exposição do seu pensamento racial de branqueamento, fundamentado em estudos vigentes ao final do século XIX e ao longo das primeiras décadas do século XX, como os de Couto Magalhães, pois segundo Schwarcz (1993, p. 71)

> Uma esperança no branqueamento, uma certeza irrestrita nas conclusões da ciência evolutiva, a crença em suas projeções populacionais, que, contrariando os censos demográficos, previam um país cada vez mais branco. É sempre a imagem do cientista que, confiante em suas bases teóricas, se desprende da realidade imediata para dialogar com os modelos e doutrinas que adota.

Horácio Scrosoppi é o autor do terceiro livro didático catalogado, com o título *Lições de Corographia do Brasil*, aqui, utilizo como referência a sua publicação de 1911 referente a 2ª edição, apresentando uma edição mais antiga referente a 1908 e outras reedições em 1917, 1921 e 1927 (SILVA, 2012). O livro está destinado ao "gymnasio", assim como os títulos: *Elementos de Corographia do Brasil* e *Geographia Secundária* (**Figura 23**).

Figura 23[15] - Capa do livros didático *Lições de Corographia do Brasil* de Horácio Scrosoppi com apresentação da conformidade com o currículo para o gymnásio.



Fonte: Horácio Scrosoppi (1911).

O autor foi membro da banca examinadora dos testes de aptidão do Colégio Culto à Ciência, localizado na cidade de Campinas - SP, no ano de 1887, referente à disciplina de Geografia. A atuação de Scrosoppi nessa renomada instituição diz respeito, entre outros fatores, ao seu reconhecimento entre literatos e educadores da época, tendo em vista, que tal colégio, inaugurado em 1874, foi fundado a partir de princípios republicanos e era administrado por "fazendeiros e figuras proeminentes da sociedade local" (TAKAMATSU, 2011, p.52). O Colégio só aceitava alunos do sexo masculino, e mesmo afirmando um discurso político voltado e preocupado com a instrução no Brasil, o público estava longe de correpsonder a grande massa analfabeta e sem escolaridade naquele momento, dentre nomes ilústres que por lá passaram se encontra Alberto Santos Dummont, o qual participava de um recorte social privilegiado, sendo filho de fazendeiro de café na região. (TAKAMATSU, 2011, p. 53; COEN, 2017, p. 31). Outras obras, de sua autoria, também tiveram destaque, como: *Curso Elementar de Geographia Geral e Lições de Chorographia do Brasil*, de 1908; e *Curso superior de Gographia Geral*, de 1915. Para além de livros didáticos o autor também produziu títulos voltados à orientação de professores nos aspectos morais e sobre método de ensino, em seu título *Pequenas lições de Instrução Moral*, do ano de 1892, Ribeiro (2017) apresenta aspectos da obra

[15] O trecho destacado na imagem apresenta o seguinte texto: organizadas conforme o programa dos gymnasios.

> As primeiras seis páginas do livro destinam-se a apresentar o objeto do ensino moral, a finalidade e as características desse ensino e o papel do professor, cuja missão consistia em "fortificar, arraigar na alma de seus alunos, por toda sua vida, fazendo passar para a prática quotidiana, estas noções essenciais de moralidade humana" [...]Em alguns momentos indicam ao professor um roteiro para o desenvolvimento da aula[...]Outras vezes sugerem formas de abordar determinado conteúdo, ressaltando os aspectos a serem enfatizados.[...] Há também sugestões de leituras e narrações que o professor deve realizar para a sala. Na lição que trata dos Deveres para com os animais, o professor terminará sua explanação "fazendo algumas das seguintes narrações: Buffon – A Ovelha e o Cão, por Florian – Os Cães do monte São Bernardo – O cavalo de Athenas (não se deve ser ingrato, até para com os animais) – O Ninho de Melro, por Eduardo Charton, etc." (RIBEIRO, 2017, p. 380-381).

Um dos autores apresentados por Scrosoppi no livro de instrução é Buffon[16] (vide **Figura 05, p. 53**), ou mais conhecido Conde de Buffon, que tem em um de seus volumes de História Natural reflexões acerca do cruzamento de espécies, um modelo que ele utiliza enquanto exemplo é dos cães e das ovelhas, em seus processos de domesticação. No capítulo, intitulado *As ovelhas*, Buffon relata, através de seus estudos da Biologia, Zoologia e Geografia, acerca da condição do meio no desenvolvimento ou atraso das espécies animais, podendo ser compreendido, assim, o sentido de evolução da espécie humana.

Figura 24 – Capa do capítulo *As Ovelhas* em *História Natural* de Buffon.

Fonte: Georges-Louis Leclerc, Conde de Buffon (1775). Link de acesso: https://pictura-prints.com/product/antique-print-title-vignette-domesticated-animals-dog-sheep-cat-buffon-1775/ .

[16] Fogleman (1989) destaca em seu texto, com tradução para o português, *Uma história de equívocos*, as contribuições dos textos de Buffon para a política de extermínio dos lobos nos Estados Unidos do século XVII através da depreciação e estigmatização da figura do animal. A autora, para embasar tal discussão, utiliza um livro escolar que continha ensinamentos da biologia, com o título de tradução livre para o português, *O pequeno Buffon ilustrado para crianças: história recreativa de animais* (1813).

Desta forma, Buffon, cita que o clima, o tratamento e a alimentação, influenciava o processo de evolução e degeneração das espécies. Em uma das edições norueguesas do livro, que contém o capítulo mencionado, apresenta em sua abertura a ilustração de ovelhas, cães e gatos, através de variadas raças. Buffon, em seu processo de análise biológica, também compreende que através dos variados cruzamentos de raças os cães iam perdendo qualidades, como: a proporção, a forma e a condição de latir (**Figura 24,** anterior) (DIGARD, 2012). E, acerca da América, o naturalista, entendia que era um continente contemplado pela defasagem no processo evolutivo, pela carência, como apresenta Schwarcz (1993, p. 37)

> Buffon personificou, com sua teoria, uma runtura com o paraíso rousseauniano, passando a caracterizar o continente americano sob o signo da carência. O pequeno porte dos animais, o escasso povoamento, a ausência de pêlos nos homens, a proliferação de espécies pequenas, de répteis e de insetos, tudo parecia corroborar a tese da debilidade e imaturidade dessa terra (Buffon, 1834). Assim, apesar de a unidade do gênero humano permanecer como postulado, um agudo senso de hierarquia aparecia como novidade. Por meio da obra desse naturalista, uma concepção étnica e cultural estritamente etnocêntrica delineava-se.

Como citado, a maioria dos autores dos livros didáticos que pesquisei, não apresentaram ao longo de suas respectivas obras, referenciais teóricos, exceto o caso de Henrique Martins, com Couto Magalhães. Scrosoppi (1911) também não apresenta referencial, desta forma, não há possibilidade de assinalar materialmente, através do texto escrito, concordância direta com outros autores, contudo, apresento esse destaque a figura de Buffon, mesmo sendo citado em outra obra de Scrosoppi, pelo fato do autor ser um reconhecido expoente das discussões acerca do clima e do meio no processo de desenvolvimento ou degeneração das espécies ao longo dos séculos XVIII, XIX e XX. A evolução é tema de preocupação recorrente à nação, e a Geografia em muito acrescentava essa discussão, como cita Machado

> De fato, o pensamento geográfico esteve presente nos debates sobre a natureza fisico-climática do território, a adaptação do indivíduo ao meio, as características raciais dos habitantes, e as possíveis consequências desses aspectos sobre a formação social do povo brasileiro. Em síntese, a questão principal era o estabelecimento do potencial e dos limites da natureza física, social e política do país diante das ideias programáticas do “progresso”. (MACHADO, 2014, p. 310)

Compreender através de tal referencial que a evolução é conquistada e implementada através de meios sistemáticos e através de contribuições naturais fornece aos estudiosos instrumentos de análises à sociedade que hierarquizam as condições e consequentemente aqueles que estão submetidos à elas, essa é a base do pensamento racialista que se estrutura mais fortemente ao longo dos séculos XIX e XX (BANTON, 1977).

O livro *Lições de Corographia do Brasil* é subdividido em 37 lições, da 2ª a 22ª o autor apresenta os estados brasileiros, e adiante são apresentados outros conteúdos, como portos, estrutura geológica, climatologia e agricultura. A 35ª lição intitulada *Etnographia e colonização do Brasil* é apresentada ao longo de 14 páginas, se dividindo com a 36ª lição, *Estudo comparativo da população do Brasil com a dos diversos paises e da população dos estados entre si.* Nessa lição Scrosoppi apresenta o seguinte parágrafo:

> E´incontestável que o futuro seguro, estável e verdadeiramente grande de nosso paiz está no desenvolvimento homogêneo de sua população. A immigração é um bem sem duvida alguma; mas cumpre que a infusão do sangue estrangeiro não ultrapasse os limites de quantidade que o futuro preexistente póde assimilar; e sobretudo que não traga comsigo elementos mui heterogêneos, ou disparatados quase seria, por exemplo, os *coolies* asiáticas, Chinezes ou Japonezes (SCROSOPPI, 1911, p. 425).

Grandiosidade, estabilidade e segurança são aspectos apresentados no parágrafo que salientam condições favoráveis ao desenvolvimento "do nosso país" e atrelado a tais aspectos o caminho viável seria por meio do "desenvolvimento homogêneo de sua população". A homogeneidade, como fator aglutinador, assim pensado pelo ocidente e instrumentalizado por empreendimentos, como a colonização e através da ciência moderna, concede a ideia de unidade uma base conceitual de operacionalização de lógicas dominantes que extrapolam a ordem numérica, quantitativa, está na linguagem, na representação (MIGNOLO, 2008). Tornar as dissonâncias uníssonas no território é uma máxima de garantia da "justificativa capitalista", em nome do trabalho, da moral, da ética cristã e, portanto nacional, esse caminho é impossibilitado tendo como entrave aspectos "diferentes", que se opõem ao projeto de desenvolvimento da nação (MORAES, 1991; MIGNOLO, 2008, p. 301). Através desse entendimento tornar evidente e verdadeiro o enunciado que contempla a unicidade e homogeneidade enquanto caminho para o desenvolvimento; e no outro espectro, a multiplicidade e heterogeneidade enquanto entraves ao progresso, organiza e dispõe de argumentos de combate às diferenças. Um projeto nacional não pode ser garantido através de outro caminho, há apenas um meio de articular povo – nação – progresso, e os modelos de outros países "desenvolvidos" apresentam essa possibilidade, articulando leituras e explicações que entrecruzam avanço industrial, desenvolvimento das cidades através dos equipamentos urbanos, número de escolas e sistema de saneamento, relacionando-os a condição dos aspectos sociais e raciais semelhantes e/ou idênticos, do referido território. Os "elementos" heterogêneos, são apresentados através de enunciados que os relacionam ao atraso, não apenas de sua condição "natural", esta por sua vez determinada pelos aspectos biológicos e

geográficos, mas articulando tal característica aos rumos da nação, ou seja, a diferença metaforiza a patologia, em um reconhecimento do indivíduo "diferente" e das consequências do mesmo no território em que se localiza (FANON, 2008; ROCHA, 2018). O corpo que materializava a "diferença" é o mesmo do pecado e do atraso, calcado sobre ele estão as justificativas cristã e científica que fixam a culpa sobre esse corpo e o condenam enquanto justificativa de prejuízo ao sistema. Scrosoppi (1911) visualizando o Brasil com as suas múltiplas faces da diferença, enuncia que dentre tantas já existentes, outras dificultariam o avanço, e portanto, deveriam ser evitadas.

O ano de 1911, referente a publicação do livro, é o mesmo da realização do Congresso Universal de Raças (**subcapítulo 2.1**) que reuniu vários expoentes "célebres" para discutir e pensar o desenvolvimento das nações através de suas composições sociais, mediante os aspectos etnográficos, antropológicos e biológicos (SOUZA e SILVA, 2012). João Baptista de Lacerda e Edgard Roquette-Pinto foram os nomes que representaram o Brasil, no congresso, e através de suas pesquisas argumentaram que até 2011, ou seja, 100 anos após o encontro o país teria predominância branca, dada as condições de desaparecimento dos "tipos" raciais mais fracos, sendo eles: o negro e o indío, como também, por intermédio da migração européia. Tal argumentação favorecia a discussão de que o avanço era um processo certo, pois, mesmo com as diferenças raciais do Brasil o sangue branco prevaleceria ao longo dos anos, a biologia garantiria esse caminho. Assim, a diferença da raça, por um processo de seleção, desapareceria e o Estado precisaria se preocupar com os mecanismos que favoreceriam a ordem e o progresso através do trabalho, da instrução e higiene. Desta forma, a proposta de Scrosoppi em destacar a heterogeneidade e a influência de outros "elementos" enquanto entraves que deveriam ser poupados ao desenvolvimento do Brasil, é consonante com as perspectivas científicas da época, o branqueamento era um processo já em curso e a introdução de outras diferenças só dificultariam esse caminho. Os cientistas que participaram do congresso assumiam posturas diversas a respeito dos aspectos raciais diferentes que se apresentavam em seus respectivos países, por vezes as ideias do determinismo geográfico davam lugar às condições biológicas dos "tipos humanos" e de suas características natas; em outros momentos, argumentos geográficos e biológicos se misturavam e justificavam uma degeneração da nação devido as raças inferiores acrescida das condições climáticas (MACHADO, 2014). Discursos com tons diferenciados conformavam as soluções para os países, ao período, contudo a ideia de miscigenação no Brasil repercutia através de uma base que ao longo dos anos foi ganhando maior notoriedade entendendo, assim, a miscigenação enquanto um processo espontâneo e de

embranquecimento da nação. É pertinente destacar que os elementos "*coolies* asiáticas, Chinezes ou Japonezes" não eram caracterizados enquanto brancos, eles eram identificados enquanto "amarelos", assim, a introdução desses acarretaria não em um embranquecimento, como se pretendia, mas em uma expressão ainda mais significativa de diferenças, pois o que se desejava era imigrantes europeus, elementos com características europeias e com suas qualidades, como também destacava Henrique Martins (1910).

A publicação da 2ª edição do livro didático de Scrosoppi (1911) pela editora Duprat & Cia, mais conhecida como Casa Duprat, que funcionou de 1827 à 1927, na cidade de São Paulo, sendo originada da Typografia de Jorge Seckler e substituída pela Companhia Industrial de São Paulo (FARIAS, 2018). Ao ano de 1902 a editora recebeu como sócios o Barão Raimundo Duprat e seu irmão Alfredo Duprat, sendo o primeiro prefeito de São Paulo de 1911 à 1914 (MARTINS, 2001). O funcionamento da editora que é inaugurada com a Typografia, operou de 1865 à 1890, e foi sucedida pela Companhia Industrial que realizou suas atividades de 1890 à 1901, esta última teve como um dos destaques de publicações o jornal abolicionista *A Redempção*, que circulou entre os anos de 1887 à 1899 (vide **Figura 25**).

Figura 25 – Jornal *A Redempção* publicado em comemorativa de 13 de Maio de 1899.

A REDEMPÇÃO

FOLHA COMMEMORATIVA DA ABOLIÇÃO DO CAPTIVEIRO

FUNDADA PELO DR. ANTONIO BENTO

N. 11 — S. PAULO, 13 DE MAIO DE 1899 — Anno XI

A' brasileiros que cooperaram o decreto da abolição do captiveiro.

Illustre compatriota!

13 DE MAIO

LUIZ GAMA

O 13 de Maio

Fonte: A Redempção (1899).

O último compêndio catalogado acerca da presença do conteúdo racial é o título *Geografia*, publicado do ano de 1938, sem número de edição constatada, que tem como autoria a Frère Theophane Durand, mais conhecida como FTD. A edição mais antiga foi identificada como sendo de 1923 e a última enquanto em 1938 (SILVA, 2012). Acerca da autoria é relevante destacar que a assinatura, no Brasil, parte da ordem religiosa dos Irmãos Maristas, que não apresentam em suas publicações nomes específicos de autores, sendo assinados apenas enquanto FTD, tal ocorrência era comum, por vezes, e algumas obras didáticas também eram apresentadas por autores "anônimos" ou com nomes fictícios, como destaca Angelo (2014, p. 79). A ordem possuia sua própria editora, mas também publicava suas obras didáticas através de terceiros, como no caso do título *Geografia*, que foi lançado pela Francisco Alves (BOLIGIAN, 2010, p. 121).

O título contém 110 páginas e está subdividido em 3 partes e uma complementar ao fim, da seguinte forma: *I Parte*: preliminares, noções gerais; *II Parte*: nosso país, estados; *III Parte*: o mundo, continentes; e *Lição complementar*: Palestina ou terra santa. Os conteúdos, de um modo geral, são apresentados a partir do uso do método de perguntas e respostas, ou método dialogístico, que apresentava uma proposta aos métodos da igreja, como salientam Angelo (2014) e Bittencourt (2008). Referente a *I Parte* do livro didático, no subitem *Geografia Política* é apresentado algumas conceituações, como: o que é um país; uma nação; governo; religião e raça. Acerca de cada uma delas as respostas são apresentadas, como exposto no **Quadro 06**, a seguir:

Quadro 06 - Perguntas e respostas do capítulo IV no livro *Geografia* da FTD.

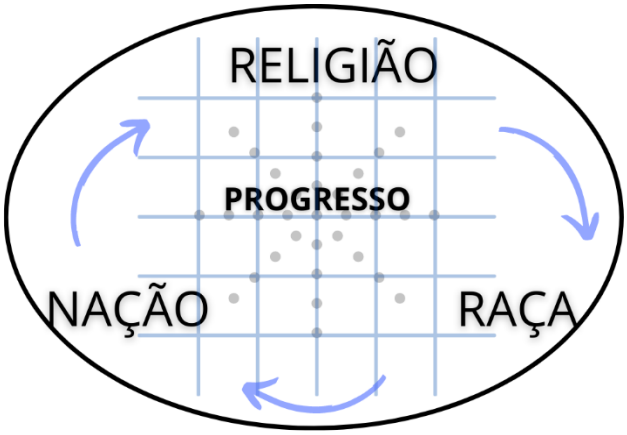
PERGUNTA	RESPOSTA
75. *O que é país*?	"é uma região cujos habitantes ficam sujeitos às mesmas leis e constituem uma *nação*"
76. *Que é nação*?	"é a reunião dos homens pertencentes ao mesmo Estado e unidos pelos vínculos sociais de *govêrno*, *língua* e *religião*"
77. *Que é governo*?	"é a autoridade soberana que rege um *Estado*"
82. *Que se entende por religião*?	"entendem-se as crenças e os atos públicos e privados, com que o homem tributa ao Criador o culto de *adoração, amor* e *respeito* que lhe deve"
84. *De todas as religiões, qual a única universal e verdadeira*?	"É a religião *católica* romana, *apostólica romana*, que reconhece por chefe visível o papa, e por chefe invisível Jesús Cristo, *nosso* Salvador"
87. *Todos os povos da Terra oferecem o mesmo aspecto físico*?	"Não; por isso dividem-se em quatro raças principais[...] Cada raça humana progride de modo visível e rápido quando adota e pratica a verdadeira religião"

Fonte: FTD (1938, p.18-19).

Não pretendo me delongar na exposição detalhada das perguntas e respectivas respostas, tendo em vista que o trecho a ser analisado com detalhes será exposto no subcapítulo seguinte,

contudo se faz relevante acrescentar que nesse compêndio, especificamente, a relação entre nação, religião e raça apresenta contornos mais nítidos, partindo dessa construção reflexiva que se inicia em país e é encaminhada até raça. No livro *Geographia Secundária* (1928), como já apresentado, também há a exposição da religião enquanto aspecto característico do "estado" civilizatório, contudo, ao apresentar na forma de perguntas e respostas que se subsequenciam há um aspecto metodológico que evidencia a lógica entre os conceitos apresentados. Penso que talvez enfatizar esse percurso seja uma forma de destacar a necessidade de cada um desses fatores para que seja possível deduzir a interdependência de um na afirmação dos outros e assim sucessivamente. Sendo assim, as ideias podem ficar dispostas da seguinte forma: para que haja uma nação é necessário que haja um país; um governo depende da nação; a religião "verdadeira" reconhece o "Salvador"; há apenas uma raça que reconhece a verdade e, portanto, galga o progresso. Em um processo imaginativo raça, nação e religião são partes de um todo, são aspectos fundantes da verdade e do progresso, a grandiosidade de um favorece os outros aspectos, assim como, o atraso de um inflama os seguintes e reciprocamente, essa lógica pode ser representada pela **Figura 26**, a seguir**.**

Figura 26 – **Representação dos conceitos de Nação, Religião e Raça através do método de perguntas e respostas no livro *Geografia* da FTD.**



Fonte: Natália Farias de Barros (2022).

Cada autor, através de seus livros, enuncia entendimentos e percursos metodológicos próprios acerca da disciplina de Geografia e dos conteúdos referentes à ciência, contudo, as expressões que contemplam: raça e identidade nacional, partem de representações e concepções teóricas homogêneas e hegemônicas, ou seja, o texto é distinto entre cada um mas a expressão sinaliza para a lógica hierárquica, universalista e racialista. No caso do livro *Geografia*, que há uma maior enunciação dos aspectos religiosos, dada a constituição do grupo que o redigiu, não

o faz apartar da concepção geral que permeia o discurso vigente dos livros didáticos selecionados, esses, expressando a razão civilizatória e nacional através de fundamentos epistemológicos ocidentais e modernos. Carvalho (1990, p. 130) dstaca a respeito do positivismo, que o mesmo "ainda na esteira do comunitarismo católico, salientou as instituições de solidariedade, hierarquizando-as. Na base, ficava a família, seguida da pátria e, como culminação do processo, a humanidade". Não há, portanto, um hiato conceitual que reivindica em alguma das obras um lugar de distinção entre as máximas e estruturas políticas, que aqui foram expressas nos **capítulos 1 e 2**, essa é uma aproximação que está fincada em bases epistemológicas, desta forma, as explicativas sendo biológicas e/ou religiosas diferenciam a forma do conteúdo, ou seja, como ele será enunciado, mas mesmo através de tais explicações a proposta de uma instrução cívica, universalista, hierárquica e racialista estava expressa. A formulação, portanto, de uma rede de entendimentos não segmenta um dos conceitos atrelando-o apenas a ideia de raça, ou povo, ou nação, contudo, pulveriza e interconecta as explicativas centralizando a ordem política de identificação e reconhecimento da branquitude em seu território.

Os discursos constituem e são constituídos por valores que respondem a decisões e imperativos políticos, pensar identidade nacional, nessa lógica, é pensar o processo de constituição da ordem de identificação e representação de um Eu proclamador e do Outro suturado (HALL, 2002) através de uma compreensão política que não segmente essa atividade dos aspectos da ocupação e conquista territorial (MORAES, 2002; 2008). Os livros didáticos, nesse capítulo apresentados, salientam discursos que imperavam no período da Primeira República através de uma tradição do pensamento racialista que vinha se fortalecendo ao longo dos séculos XVIII, XIX e XX, as narrativas biológicas, geográficas e criminalistas eram desenhadas ora para justificar ora para condenar as diferenças. Uma posição política de identidade nacional foi fixada na epistemologia ocidental moderna, calcando leituras e interpretações em referências e referenciais ingleses, franceses, alemães e estadunidenses, que postulavam o projeto de desenvolvimento nacional correlacionando evolução natural a evolução social (BANTON, 1977). Os aspectos que remetessem a esses modelos de desenvolvimento deveriam ser assegurados e cultivados, entretanto, os outros que se distinguissem deveriam ser violentamente podados, aniquilados e/ou marginalizados, nesse caso específico, através do racismo operacionalizado pela estereotipização, como Bhabha pontua

> Estereotipar não é criar uma imagem falsa que se transforma no bode expiatório das práticas discriminatórias. É um texto muito mais ambivalente de projeções e introjecção de estratégias metafóricas e metonímicas, deslocamentos, causas múltiplas, culpa e agressividade; significa encobrimento e a ruptura de conhecimentos 'oficiais' e fantasmáticos para construir as posições e oposições do discurso racista (BHABHA, 1991, p. 200-201).

"As imagens falam", essa afirmação não inaugura um novo debate acerca da identidade nacional intermediado pelas imagens, mas aqui apresento esse destaque tendo em vista que alguns enunciados, explicitados, formulam imagens acerca das diferenças e da identidade nacional, ambas instauradas na permanência de um campo simbólico e material Uno, cristalizadas na escassez essencialista de uma natureza boa e bela e de sua contradição (FANON. 2008). Tal afixação comunica forma e conteúdo, através das interrogações: Como olhar? O que olhar? O que se tem nesse processo é o reconhecimento de Si e do Outro ou no modelo identitário do *povo*, abarcando todas as suas acepções fenotípicas e possibilidades culturais; ou da diferença, reconhecendo um corpo imutável em suas condições materiais e simbólicas de impedimentos e atrasos. A fronteira que assegura a identificação e reconhecimento do território nacional é dialética simbolicamente, ao afirmar uma identidade nacional e negar outras identidades que não sejam baseadas nesse determinado território. No Brasil, o objetivo seria definir uma identidade própria, uníssona e centralizada, a partir de uma representação homogênea, contudo, qual narrativa imperaria na representação desse *povo*? Os corpos negros recém libertos entrariam nesse projeto ou ainda permaneceriam "escravos de sua aparição"? (FANON, 2008). A liturgia das classes dominantes revezava o Eu para Nós através de processos de disputa intensos, entretanto nesse enredo, o plural não representava mais do que a fronteira delimitava, a República brasileira com o repertório da liberdade, do progresso e da ordem não demarcou uma figura distinta do que já era conhecido, reconhecido e assegurado para ilustrar a moral, os costumes e a instrução. Santa Ana ensinando a Virgem a ler é essa representação, que através da imagem anuncia à nação que a instrução conduziria o Brasil ao branco caminho do progresso (**Figura 27**) (CARVALHO, 1990).

Figura 27 – Santa Ana ensinando a Virgem a ler.

Fonte: Arnau Bassa e Ramon Destorrents (século XIV). Link de acesso: http://www.museudearteantiga.pt/collections/european-painting/saint-anne-teaching-the-virgin-to-read.

3.2.1 Trechos selecionados dos livros didáticos

Tendo em vista as exposições anteriormente feitas acerca dos livros didáticos e seus autores, neste subcapítulo, apresento os trechos próprios das análises que foram construídas a partir dos referenciais teóricos anteriormente apresentados. O destaque dos trechos é evidenciado em composição de transcrição das obras selecionadas seguindo a estrutura

gramatical do período correspondente, estando reproduzidas em sua forma original, referente ao livro didático, no item **Anexo**, dessa dissertação. Os fragmentos são apresentados em ordem sequencial relativa ao ano de publicação, como destacado no **Quadro 03** (p. 118)**,** acompanhada das respectivas autorias. Assim, para encaminhar um processo de identificação dos trechos, de forma mais nítida, utilizo de uma ordem numérica composta inicialmente pelos números deste subcapítulo (**3.2.1**) como composição prévia da identificação numérica dos trechos, sendo apresentados como reproduzidos no **Quadro 07**, a seguir :

Quadro 07 – Apresentação do número de identificação dos trechos analisados juntamente com autoria e título dos livros didáticos.

AUTOR / LIVRO DIDÁTICO	TRECHO
Dr. Carlos de Novaes / *Geographia Primária*	**3.1.2**/01
	3.1.2/02
Henrique Martins / *Elementos de Chorographia do Brasil*	**3.2.1**/03
	3.2.1/04
Horácio Scrosoppi / *Lições de Chorographia do Brasil*	**3.2.1**/05
Dr. Carlos de Novaes / *Geographia Secundária*	**3.2.1**/06
FTD / *Geografia*	**3.2.1**/07

Fonte: Natália Farias de Barros (2022).

Desta forma, considerando os livros didáticos fonte e objeto dessa pesquisa, os fragmentos destacados e analisados após o processo de catalogação e leitura dos compêndios que contemplam perspectivas acerca da identidade nacional e das teorias racialistas, são os seguintes:

Quadro 08 – **Trechos analisados, autoria e título do livro didático.**

Dr. Carlos de Novaes – *Geografia Primária*

CAPÍTULO III Estados de civilização (p.29)

Os povos, segundo seu modo de viver e os progressos que tem feito, dividem-se em selvagens, bárbaros e civilizados.

TRECHO 3.2.1/01

Os selvagens – não conhecem a arte da escripta, não tem indústria, a não ser a pesca e a caça, tem um culto religioso cheio de vãs superstições, são ordinariamente nômades ou errantes.

Os bárbaros – conhecem as artes mais necessárias à vida, tem uma escripta, um culto religioso, e se aplicam uns a cultura da terra, outros a criação do gado, etc.

Os civilizados – não só conhecem perfeitamente as artes mecânicas, mas ainda cultiva as sciencias, as letras, e as bellas-artes; têm commercio , industrias, leis sabias, governo activo e previdente.

CAPÍTULO III Raças (p.30-31)

1ª - Raça branca ou caucasea qu tem de ordinario a pelle branca, os cabelos finos e macios, o rosto oval, o angulo facial[1] bem aberto, o nariz fino e slaiente, os labios delgados e corados, os dentes finos e verticais, etc. - Comprehende tres grandes ramos: araça indio-europeia, a raça semitica, a raça ethiope ou lybica.

TRECHO 3.2.1/02

(1) O angulo facial é formado por duas rectas tiradas da base dos dentes incisivos superiores, ou para o orificio auditivo externo o outra para o ponto mais saliente da testa.

3ª – Raça negra ou preta, cujos caracteres principaes são: côr negra da pelle, cabellos pretos e encarapinhados, craneo alongado, fronte achatada, lábios grossos, nariz achatado, ângulo facial pouco aberto, pernas arqueadas e finas, etc. Abrange dois grandes ramos: a raça negra-africana e a raça negra-oceania que habita a Melanesia.

Henrique Martins – *Elementos de Chorographia do Brasil*

Capítulo II
Descripção política (p. 26-27)

TRECHO 3.2.1/03

A raça negra de origem africana, e introduzida no Brazil, como escrava, por sua robustez, sobriedade e por ser oriunda de climas ardentes da África, foi empregada desde logo especialmente nos serviços da lavoura. Por esse fato ella, concentrou-se particularmente em certas zonas, como S. Paulo, Minas, Rio de Janeiro, Bahia e Pernambuco.

Segunda Parte

Descripção dos Estados

A REGIÃO DO ALTO PARAHYBA (p.141)

TRECHO 3.2.1/04

[...] O destino dos vales do Parahybuna e Parahyba é os constituírem em grandes celeiros de todo o Brasil para o que lhes falta o povoamento e a aplicação technica dos modernos processos de cultura, que só será conseguido com exemplo dado pelo braço e inteligência do europeu para isso preparado.

Horácio Scrosoppi – *Lições de Chorographia do Brasil*

Elemento africano ou negro (p. 414-415)

TRECHO 3.2.1/05

Emquanto o Indio, em vez de imanar-se e fundir-se com o elemento conquistador, ia cada vez mais embrenhando-se em suas impenetráveis florestas, ou afastando-se para o extenso e longínquo sertão, argumentava simultaneamente a introdução do elemento africano, por meio do odioso trafico dos escravos. E´assim que a crescente diminuição e insufficiencia dos braços indígenas para o trabalho , trouxe fatalmente a escravidão negra, a qual ficou, depois sendo, por tantos anos a base da economia agraria e industrial do Brasil; e é assim, ainda, que o negro acabou por tornar-se o elemento mais poderoso do movimento econômico da colônia, e o mais fiel aliado dos descendentes dos Portuguezes na terrível luta contra os jesuítas, propugnadores mais ou menos desinteressados da emancipação dos Indigenas.

Dr. Carlos de Novaes – *Geographia Secundária*

Os Grupos Ethinicos – Línguas e Religiões (p. 181-183)

1° Raças humanas

TRECHO 3.2.1/06

Ainda não se chegou a uma conclusão definitiva acerca da classificação das raças humanas, apresentando-se os mais diversos systemas. Poderemos todavia considerar cinco grandes typos: caucásico; mongólico; americano; malaio e negro.

1° Typo caucásico ou branco – que de ordinário se caracteriza pela côr branca da pelle, cabelos finos e macios, abios delgados e róseos, dentes finos e implantados verticalmente, nariz fino e saliente, ângulo facial[1] muito aberto, corpo bem proporcionado, inteligência bastante desenvolvida, etc.

5° Typo ethiopico ou negro, cujos caracteres principais são: côr negra da pelle, cabelos pretos e encarapiuhados, craneo alongado, fronte achatada, lábios grossos, nariz chato, ângulo facial pouco aberto, pernas arqueadas e finas, etc. Comprehende varias subdivisões, taes como a negro-africana, que foi também transportada em escravidão para a America;- e a nergro-oceanica, que habita Melanesia e varias outras ilhas da Oceania.

(1) O angulo facial é formado por duas rectas tiradas da base dos dentes incisivos superiores, uma para o orifício auditivo externo e outra para o ponto mais saliente da testa

Fig. 75.

Raça Branca. Amarella. Preta. Malaia. Vermelha

FTD – *Geografia*

Geografia Política

Capítulo IV (p. 19-20)

87. – *Todos os povos da Terra oferecem o mesmo aspecto físico?*

Não; por isso dividem-se em quatro raças principais, que são:

1º A raça **branca**, que habita particularmente a Europa, muitas partes da América e o oeste da Ásia;

2º A raça **amarela**, que habita a Ásia central e oriental;

3º A raça **preta**, que habita a África;

4º A raça **americana** ou **vermelha**, que habita parte da América;

A raça branca tem pele branca rosto oval, cabelos finos e macios, inteligência muito desenvolvida; sua civilização é a mais adiantada. [...]

TRECHO 3.2.1/07

A raça preta tem a pele preta, beiços grossos, cabelos encarapinhados; sua civilização é a mais atrasada.

FIG. 9. — *Raças branca, vermelha, amarela, preta.*

Fonte: Natália Farias de Barros (2022).

Assim, visando ampliar e aprofundar a discussão acerca das teorias racialistas e da identidade nacional, para além da introdução apresentada no subcapítulo anterior, pretendo no tópico seguinte articular as leituras inicialmente propostas nos **capítulos 1** e **2** e correlacionar as temáticas centrais a esta pesquisa com os fragmentos apresentados (**Quadro 07**), tendo em vista que, há a necessidade metodológica de evidenciar as ideias expostas nos livros didáticos selecionados. Destarte, para melhor exposição, leitura e explanação das concepções presentes nos compêndios consegui identificar nos trechos temáticas, as quais, por vezes, se repetem ou inauguram uma compreensão não evidenciada em outro objeto da pesquisa. As temáticas identificadas, nesse sentido, estão nomeadas a partir de expressões que aparecem nos capítulos selecionados, que apresentam com nitidez um discurso voltado para exposição racial e/ou racialista, não inferindo necessariamente que ao longo do livro não haja outras expressões utilizadas para fazer referência a raça ou grau de civilidade, por exemplo. Essa leitura e sistematização que tracei foi, portanto, uma alternativa à compreensão de que existem possibilidades variadas, ao longo dos livros didáticos, de explanar compreensões e leituras raciais, por vezes, presente em um tópico acerca de civilização ou então através de um assunto sobre desenvolvimento econômico de uma determinada zona geográfica brasileira. Portanto, formulei um quadro que contribui para visualizar as temáticas abordadas nos livros, através de diferentes conteúdos, que dispus da seguinte forma:

Quadro 09 – Autores, livros didáticos, temas e trechos selecionados.

AUTOR / LIVRO DIDÁTICO	TEMA	TECHO
Dr. Carlos de Novaes / *Geographia Primária*	Grau de civilidade	3.2.1/01
	Raça/tipo negro, esteriótipo e localização	3.2.1/02
Henrique Martins / *Elementos de Chorographia do Brasil*	Argumentos da escravidão	3.2.1/03
	Migração européia e desenvolvimento nacional	3.2.1/04
Horácio Scrosoppi / *Lições de Chorographia do Brasil*	Argumentos da escravidão	3.2.1/05
Dr. Carlos de Novaes / *Geographia Secundária*	Raça/tipo negro, esteriótipo e localização	3.2.1/06
FTD / *Geographia*	Raça/tipo negro, esteriótipo e localização	3.2.1/07

Fonte: Natália Farias de Barros (2021).

3.3 Os livros didáticos e o discurso racista na narração do outro: o ensino de Geografia como espectro do projeto identitário da branquitude

Mas, si por todos os sentidos aprendemos, é pelo da vista que dominamos os materiais que o mundo nos oferece. Basta notar que até as estrellas chega o raio visual.

Roquette-Pinto, Seixos Rolados, p. 212, 1927.

Apresento na introdução deste subcapítulo um trecho do que Edgard Roquette-Pinto destaca em sua obra *Seixos Rolados*, publicada em 1927, trabalho este, resultante da excursão da Comissão Rondon e da Serra do Norte, a qual o autor participou. Como já foi exposto anteriormente, no **subcapítulo 1.2**, Roquette-Pinto representou em seu período de atuação enquanto médico, antropólogo, radialista e escritor brasileiro (RANGEL, 2010), contribuições fundamentais no âmbito da discussão racial partindo da análise nacional destinada aos homens da ciência, no Brasil, e em outros países que ao longo do século XIX e XX se debruçavam sobre

as teorias racialistas e de desenvolvimento econômico das nações. O que enxergo enquanto relevante nesta frase do antropólogo é o fato de ressaltar, em termos sutis, e ouso dizer poéticos, a relevância da imagem, este recurso enquanto marcador da experiência de aprendizagem. A imagem é, neste sentido, instrumento que diz e molda na imaginação e na razão dos sujeitos, formas, e assim cultiva modelos, que são construídos enquanto válidos ou imorais, através de uma ordem de compreensão (HALL, 2016). O capítulo que apresenta o respectivo trecho é intitulado *O valor das figuras* e nele, Roquette-Pinto, evidencia que a possibilidade de visualizar algo, que já foi inserido através do diálogo, possui um caminho educativo relevante e que cabe a atenção para utilização de tal método no ensino das "Sciencias Naturaes, Geographia, História" (ROQUETTE-PINTO, 1927, p. 213). Com isso, penso que, os trechos selecionados dos livros didáticos de Geografia, que aqui se seguem, foram produzidos em contextos conturbados, e foram sendo articulados através das relações socais estruturadas a partir de conflituosos arranjos políticos, econômicos e ideológicos. As representações sociais que são grafadas nesses materiais falam para além do objeto, e a partir deles, refletem imagens de espaços e momentos que diferente das estrelas de Roquette-Pinto não emitem luz de contemplação, mas um raio que nos permite visualizar um caminho investigativo.

O aspecto descritivo da Geografia Escolar durante a Primeira República, também é, condição da intenção de valorização dos aspectos nacionais brasileiros (ANGELO, 2014), dessa forma, ao me debruçar sobre os livros didáticos e analisar os capítulos referentes a descrição etnográfica, política, étnica e dos estados civilizatórios, que são os que contemplam os trechos selecionados (**Quadro 03**, p.118), percebi que tais descrições reproduzem, intensificam e moldam uma forma de representação racial restritiva e limitante as condições fenotípicas, geográficas e religiosas (CORRÊA, 2000; SOUZA, 2014). Assim, os trechos que se seguirão estão inscritos na descrição geográfica através da marcação das diferenças em lugares naturalizados com bases no discurso científico e, enunciadas a partir de um lugar hierárquico da representação identitária hegemônica por meio dos professores-autores. O território é portador dos que ali se encontram e vivem, os corpos desses personagens são marcados pelas fronteiras materiais e simbólicas, há o espaço que estão inscritos e é esse espaço que os definem, com expressões que justificam a aptidão negra ao trabalho braçal através da condição climática, assim como, o atraso intelectual pela raça, estando esta última condicionada ao espaço. A formulação da identidade nacional, portanto, é um campo de conflito que interage diretamente com esses referenciais colocados à "comprovação" científica e encaminhados de forma sistematizada através de meio de divulgação em congressos, panfletos, jornais e livros

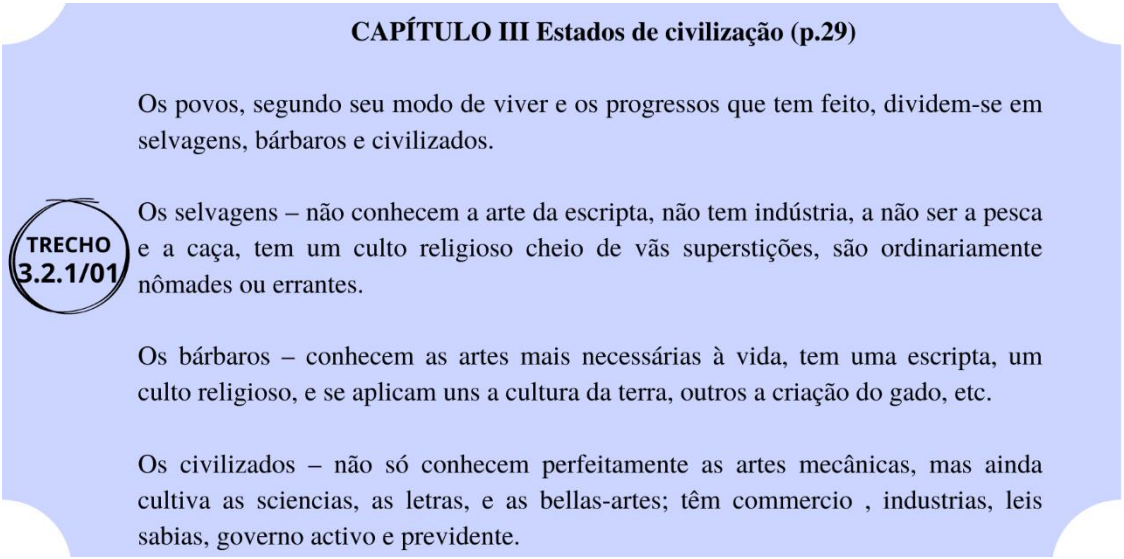
(BONFIM, 2017). Identidade nacional, nessa perspectiva, ao simbolizar uma forma de auto impressão e reconhecimento Uno e hegemônico, dentro das fronteiras nacionais, conflitua diretamente com uma variedade de formas outras de auto impressão e de reconhecimentos que partem de culturas e estruturas fenotípicas variadas, se instalando assim, uma disputa entre campos duais, sendo eles: Eu x Outro; Nós x Eles; Bom x Mau; Civilizado x Selvagem; Bonito x Feio; Natural x Exótico; Nacional x Estrangeiro (SEYFERTH, 1995; CARDOSO, 2014; HALL, 2016). A fronteira imaginativa que distancia uma identidade da outra não apenas calca em um sujeito um sentido, mas dialeticamente também o nega sentidos, assim, a respeito da identidade nacional, em um momento pós-abolição que os negros ainda não eram inseridos na terminologia enquanto "brasileiros" intensificar essa barreira da identidade poderia assegurar simbolicamente, uma distância de reconhecimento, de modo que, "Eles" não seriam "Nós". Assim:

> Da mesma forma, as afirmações sobre diferença só fazem sentido se compreendidas em sua relação com as afirmações sobre identidade. Dizer que "ela é chinesa" significa dizer que "ela não é argentina", "ela não é japonesa" etc., incluindo a afirmação de que "ela não é brasileira", isto é, que ela não é o que sou. As afirmações sobre diferença também dependem de uma cadeia, em geral oculta, de declarações negativas sobre (outras) identidades. Assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis (SILVA, 2012, p. 75).

3.3.1 *Geographia Primária* e os trechos 3.2.1/01 e 3.2.1/02

Um dos argumentos que sustenta essa distância identitária para a consagração do Eu civilizado, pretendido personagem nacional, estava assegurado nas bases evolutivas, como proposta pelo darwinismo social, através de Spencer (**subcapítulo 1.1**), por exemplo. Compreender a analogia entre "sociedade e organismo" possibilitava um viés analíto à respeito do processo de evolução social que respondia algumas interrogações relativas ao futuro da nação, sair de um estado primitivo e caminhar rumo ao progresso era materialmente comprovável, na forma humana de composições cranianas, ângulos faciais respondiam essa questão; já na perspectiva nacional o desenvolvimento da indústria, das leis, artes e letras, eram evidência contabilizáveis (REBELO, 2007). Como estava descrito por Novaes (190?) no trecho **3.2.1/01**, quando apresenta os "estados de civilização" de acordo com o "modo de viver" e o seu "progresso", assim, validando a analogia do darwinismo social (**Figura 28**).

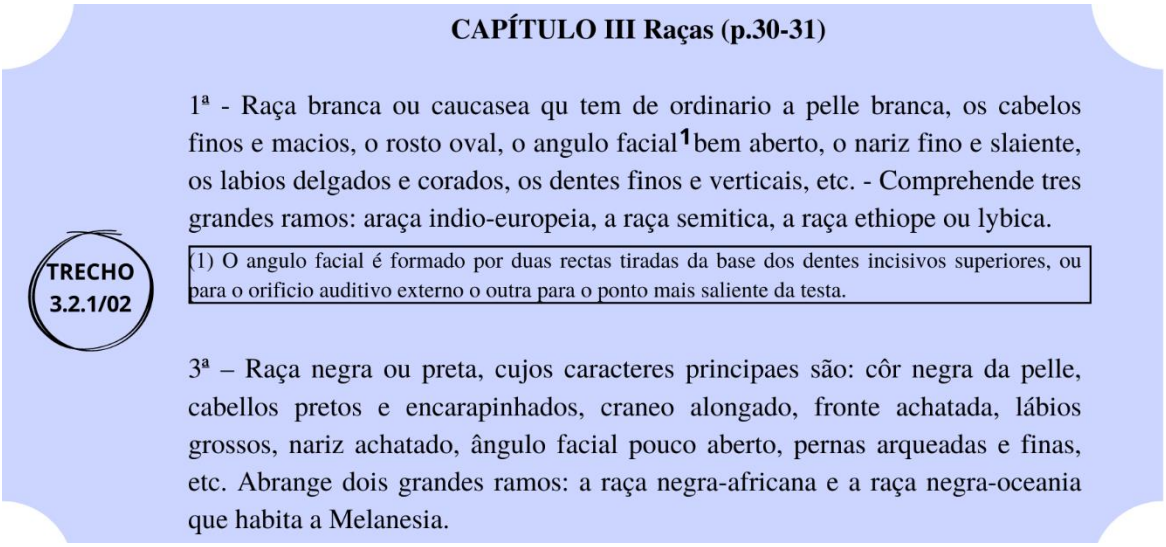
Figura 28 – Trecho 3.2.1/01.



Fonte: Organização da autora (2021) com base em Novaes (190-).

O avanço social, nessa concepção, é um caminho que distancia o homem, enquanto indivíduo e coletivo, das formas mais pretéritas, arcaicas e animalescas e o aproxima da comunhão social mais sofisticada e moderna, nessa cronologia evolutiva a representação que se distancia do selvagem e o aproxima da civilizatória, infere para além da leitura do que seja civilidade, todos os atributos que lhe conferem qualidades, sejam elas no campo das artes, ciências, letras, indústrias, leis e do governo. A grafia, de tais palavras, no plural, também caracteriza um horizonte de possibilidades nas formas de vida prósperas que se contrapõem a escassez e/ou falta dessas qualidades, essas formas primitivas ou não, produzem ou apresentam apenas uma única expressão, como detalha com “uma escripta, um culto religioso”. Os civilizados, entretanto, produzem formas muito mais perfeitas, e são compostos por um governo “activo e previdente”, configurações coletivas, portanto, maiores em quantidade e qualidade, a hierarquia está posta na estrutura de enunciação dos “estados”, que se subsequenciam dos selvagens aos civilizados, tendo em vista que tal ordem está fundamentada na definição dos mesmos. Por si só a hierarquização da ordem evolutiva dos grupos não contempla o conceito de raça ou alguma definição racial, entretanto, entendo essa exposição enquanto preâmbulo para a introdução do trecho seguinte que contempla notoriamente no capítulo, através do título, e do conteúdo, a configuração racial negra (**Figura 29**).

Figura 29 – Trecho 3.2.1/02.



Fonte: Organização da autora (2021) com base em Novaes (190-).

A definição da raça negra, no livro, é composta através de exposições fenotípicas reducionistas corroborando, assim, para uma apreensão estereotipada desse corpo. Sendo a terceira a ser representada, sequencialmente após a raça branca e raça mongólica, a negra, por sua vez, é exposta a partir de aspectos biológicos referentes à época, com destaque para as características angular do rosto, dimensão craniana e os traços dos cabelos, lábios e nariz. Tal narrativa frequentemente utilizada em concepções médicas, criminológicas, etnográficas e geográficas, como exposto, fundamentava-se na estrutura física como explicativa à condição de evolução e/ou atraso psicológico, moral e intelectual, essa ideia está expressa de maneira sistemática no obra de Lombroso (2007, p. 197) que destaca no capítulo *Dementes morais e Delinquentes natos*

> [...] a freqüência em macrocéfalos de freqüentes cristas ósseas do crânio, de **crânios muito alongados** ou muito arredondados, e nas **faces a desproporção'** entre as duas metades da face, **lábios volumosos**, **boca grande**, dentes mal conformados [..] Todas anomalias, especialmente as do crânio, que temos encontrado nos criminosos.[17]

O corpo denunciava os aspectos do atraso, além de Lombroso, esse *modus* representativo era formulado enquanto hegemônico no meio científico, a representação de Saartjie Baartman por Georges Cuvier (**subcapítulo 1.2**), por exemplo, não se distância dessa exposta no livro de Novaes, uma figuração limitante e caricatural que não contempla outras

[17] Os grifos são da autora.

características senão aquelas que circunscreve o corpo negro em um formato do exotismo. Por um lado, pode ser indagada uma questão a respeito dessa representação: Ela é falsa? Aqui ouso conduzir a reflexão por um caminho outro visando melhor contemplar a disputa narrativa que está fincada em bases epistemológicas de verdades e mentiras nas representações. Minha questão se refaz: Qual o princípio de identificação dos "caracteres principaes" da raça negra? Por que espessura do cabelo, dimensão do crânio, da face e dos lábios, são os fatores principais da raça? Pondero que, para a construção da identidade nacional, havia a necessidade de um modelo de identificação, como já citei, e que nesse caminho narcísico, de auto-impressão do homem branco na composição social do Brasil (CARDOSO, 2014), o que visualizo através dos livros didáticos era uma instrução voltada à negação de uma possível semelhança as representações negróides. De forma que, alicerçar essas fronteiras de identificação entre branco e negro favoreceria a imagem e "semelhança" aos referenciais caucasianos, a Geografia contribuiu, assim, para traçar esse panorama ilustrativo de um afastamento espacial, que continha em sua perspectiva simbólica, um distanciamento racial partindo de princípios racistas fundamentados em teorias racialistas. O negro, este corpo tão bem descrito e caricatural prevalecia de maneira expressiva através de tais traços na sociedade? Cabelos, crânio, face, lábios e nariz, esses caracteres em sua inteira correlação formavam a raça negra, ou preta, que estava definida geograficamente em África e na Oceania. Contudo, dada à condição atroz do empreendimento escravagista que permeou séculos da História do Brasil, tal leitura articula raça, meio e trabalho, em um amálgama de determinações que perpassa o estado de civilização até raça, em um entendimento que parte de bases explicativas biológicas e geográficas de forma incontestável, de tal modo deduzindo: Europa civilizada x África não civilizada; negros vem de África; os negros não são civilizados. Assim, variadas interpretações podem ser construídas, afirmando um corpo em um lugar e consequentemente negando um outro corpo neste mesmo lugar, assumindo a possibilidade de leitura geográfica, de uma dualidade qualitativa instaurada entre Norte x Sul e Branco x Preto. Bethencourt (2018, p. 22) salienta

> A forma do corpo, a força ou a debilidade física, a dureza ou a gentileza de caráter, a inteligência arguta ou lenta, a independência de espírito ou a atitude submissa eram, em geral, associadas ao clima e à geografia. Os diferentes povos deveriam refletir as condições da terra onde haviam nascido.

Nestas definições estão as implicações de uma perspectiva racialista, que concebe graus evolutivos através das distinções raciais (BANTON, 1977) e que se utiliza das explicativas geográficas para determinar as condições das raças. Em um momento pós-abolição de

reconfiguração da condição do trabalho, de escravizado para livre, assegurar e alimentar percepções depreciativas relacionadas aos grupos negros, historicamente subalterniazado, se relaciona com os fatores políticos, econômicos e culturais. De modo que, partindo dessa concepção de progresso e atraso, os personagens que compõem a base dessa escala evolutiva são concebidos, pelo Estado, enquanto "tutelados", tendo em vista a necessidade de instrução para elevar essa parcela de sujeitos à condição comum do avanço nacional, de "civilizados" (BHABHA, 1992, p. 185; MACHADO, 2014). Visualizar, portanto, essa exposição do avanço civilizatório e das determinações raciais, na escola, favorece a construção de um olhar também evolucionistas, compreendendo que alguns são bons e evoluídos, devido a suas semelhanças aos modelos avançados e ao seu distanciamento, geográfico e racial, aos modelos selvagens e bárbaros. Raça e espaço, portanto, são descrições postas em um campo de compreensão que retroalimentam determinações políticas hierárquicas e coloniais (CIRQUEIRA, 2015).

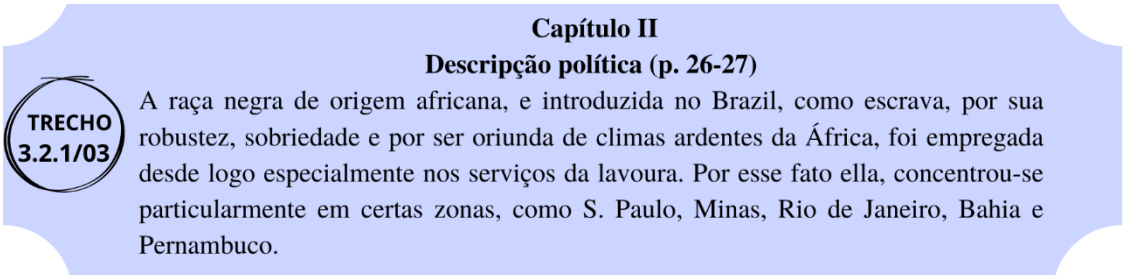
3.3.2 *Elementos de Chorographia do Brasil* e os trechos 3.2.1/03 e 3.2.1/04

Entre tantos entendimentos e discursos vigentes, ao final do século XIX e início do século XX, a Geografia avaliava as "vantagens e desvantagens da ação do clima ´tropical´" sobre o *povo* (MACHADO, 2014). Essa parcela social que estava fincada nas bases territoriais era lida, também, em seus aspectos raciais, e a partir destes, em compreensões morais, intelectuais e etc. Atividade, esta, que também partia de uma tradição das descrições realizadas em expedições coloniais através de registros em diários de bordo (BETHENCOURT, 2018) acentuando as composições espaciais em detalhes relevantes à investigação do espaço, como clima, relevo, fauna e flora. Nessa observação, que ao longo do processo colonial vai reformulando intenções imperialistas, esboça os *povos* dos espaços alcançados em suas expressões da cor da pele e dos traços físicos, compreendendo a variação fenotípica, enquanto resultado da influência do meio, sendo, por exemplo, a tonalidade mais escura da pele consequência do clima, acentuado pela maior incidência solar. A concepção dos *povos* "queimados pelo sol", etimologia da palavra etíope, evidência a aridez e o imperativo de um meio bruto e inflexível, assim como aqueles que lá residiam (BETHENCOURT, 2018, p. 24). Não somente a instabilidade do meio tropical evidenciava características físicas, que proclamadas em uma distinção incomum foram exclamadas enquanto exóticas, assim como espécies animais, mas as condições morais também derivavam dessa análise física do meio. A aridez interferia no desempenho e ânimo até as atividades cognitivas e laborais, nos meios

tropicais residiam grupos que cultivavam o tédio e atividades mais simples do progresso humano, sendo, portanto, seres atrasados fisicamente, moralmente e civilizatoriamente (CARNEIRO, 2005).

Essa ideia está bem exposta no livro didático *Elementos de Corographia do Brasil* expresso no item 3.2.1/03 (**Figura 30**)

Figura 30 – Trecho 3.2.1/03



Fonte: Organização da autora (2021) com base em Martins (1910).

A explicativa geográfica funde raça, clima e escravidão, ao relacionar que os negros provenientes do ardente continente africano, eram favoráveis, dadas às condições climáticas de "seu" território, ao trabalho laborioso das lavouras no Brasil. Essa explicativa era fato, tanto que, justificava a condição da utilização desses sujeitos enquanto escravizados no território brasileiro para o desenvolvimento da agricultura, e consequentemente da economia nacional. Contudo a utilização do braço negro ficou "concentrada" em zonas, aqui salientando que ao período ainda não era vigente a divisão regional (SILVA, 2012), relativas a São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Bahia e Pernambuco, essas, por sua vez, caracterizadas pela predominância do clima quente e úmido como apresento no **Quadro 10**.

Quadro 10 – Apresentação dos climas dos cinco estados no livro didático *Elementos de Chorographia do Brasil.*

ESTADOS	CLIMA
S. PAULO	Bastante quente e úmido, porém sadio.
MINAS	Havendo logares doentios, como na margem do São Francisco, nas partes sujeitas a inundações periodicas, onde é quente e insalububre.
RIO DE JANEIRO	Dous climas: acima da serra é seco e saudavel[...] da serra abaixo é pouco saudavel e geralmente quente e humida.

BAHIA	E' quente e umido no littoral[...] é secco e quente no sertão.
PERNAMBUCO	O clima deste estado é variavel pela natureza do solo, quente e humido no liltoral, mas amenisado pelas brisas do mar; quente e secco no interior.

Fonte: Organização da autora (2022) com base em Martins (1910).

Assim, é possível compreender que há uma naturalização do lugar da raça negra em regiões quentes e consequentemente a referência do clima à condição de trabalho árduo, as outras deduções, como moral e inteligência se encontram implícitas na formulação biológica, não se encontra presente no texto de Martins, mas está redigido na estrutura teórica que prevalecia no período. Um dos aspectos, citados no **subcapítulo 3.2**, que se relacionam à nível referencial de Martins, em seu livro didático, foi o Couto Magalhães, ao apresentar dados populacionais e etnográficos o autor do livro didático se baseia nos trabalhos de Magalhães. Em sua obra clássica, *O Selvagem* (1876) o autor apresenta o fundamento que relaciona clima e raça, destacando a propoensão do negro a zonas quentes e que a exposição do branco a esse mesmo clima interfere diretamente nas suas aptidões físicas, assim, sendo contraindicado para a raça branca pura, mas que os descendentes miscigenados apresentam melhor adaptação ao meio, como destaca

> E´ cousa averiguada que a aptidão para a aclimação em um paiz quasi todo intertropical não é igual para todos os troncos. O negro resiste melhor ao calor do que o branco o indigena se deve considerar como um termo medio entre os dous extremos. Em 1857, viajando eu de S. Paulo para Minas, succedeu que pousassem comigo no mesmo rancho uma familia da colonos allemães, recentemente chegados e um comboi de escravos pretos idos do Rio de Janeiro. Emquanto os pretos se reuniam ao pé do fogo para aquecerem-se ao seu calor- os alemães suvam e pareciam suffocados de calor dentro do rancho. Este contraste de sensações oppostas, produzidas pelo mesmo gráo de temperatura, indica bem claramente a aptidão de cada tronco para habitar paizes quentes ou frios (MAGALHÃES, 1876, p. 99-100).

O autor, do *O Selvagem*, expõe a concepção biologizante de compreensão das interferências do meio nos indivíduos adaptados, ou não, às condições climáticas brasileiras, mais precisamente dos estados de São Paulo e Minas, os mesmos também presentes no texto de Martins, e tal compreensão ao passo que responde, também afirma, uma máxima já em voga, a raça negra é adaptada ao calor, portanto adaptada ao trabalho nas regiões citadas. Dimensionar a condição do trabalho dos negros a partir da condição climática inscreve, mais uma vez, tal grupo a uma zona, essa máxima de fixação e/ou sutura de um corpo a um espaço específico

também é uma máxima determinista, e dada as ressalvas necessárias, formula a naturalização de um determinado corpo a uma dada condição de trabalho, de estrutura social, cultural, moral, estética e intelectual (BANTON, 1977; REBELO, 2007). Essa linearidade que é expressa através de um determinismo geográfico não salienta apenas aspectos físicos, mas satisfaz a necessidade explicativa de outras reflexões, que relacionadas à condição do Brasil na época, colaboravam com a engrenagem estatal e dos grupos dominantes de promulgar verdades racistas em projetos nacionais, também, racistas. A patologização da raça negra, possui, portanto, um acervo vasto em dimensões explicativas que são também enraizadas em vertentes investigativas no espaço escolar, fosse a marginalização desses corpos após a Lei do Ventre Livre com através das "escolas agrícolas, fazendas-escolas, colônias-agrícolas e colônias orfanológicas" (**subcapítulo 2.1**), voltando ao imperativo da fixação dos negros ao espaço agrícola, ou ao processo de esteritopização alimentado por meio dos discursos, como o exposto no compêndio de Martins. Retorno a perspectiva de que esse trecho compõe o item referente a descrição política, não sendo, portanto, um texto alheio as referências racialistas que percorriam o Brasil e outros países durante o início do século XX, de modo que, acentuar a participação negra em condição enquanto "escrava", exposição também da naturalização dessa raça à condição de submissão, é no mais, conduzir a tão conclamada República as bases coloniais e violentas, não inaugurando uma exposição que reconduzisse o conteúdo para contemplar esses personagens já livres há 22 anos, desde o marco da Lei Áurea. A alteridade, nesse percurso, vai sendo mais estruturada através de uma fronteira que assegura argumentos pseudocientíficos para distorcer a representação dos Outros favorecendo o imperativo da ordem da branquitude (CARDOSO, 2014).

A constituição de um discurso imprime, também, no processo de estereotipização além da sutura de um indivíduo a uma representação natural e imutável através da grafia imagética desse corpo estereotipado, no caso, referindo-se a imagem da raça negra pode-se pensar essa estrutura fisionômica não tão distante dos referenciais antes formulados, a partir do olhar da branquitude, como afirma Bethencourt (2018). A imagem de África representada no frontispício de Abraham Ortelius, por exemplo, fundamenta e expressa precisamente essas características, que com Curvier, vão ao longo dos tempos reafirmando tal cristalização fenotípica e as características "natas", é o aspecto descritivo, mais uma vez, influenciando nos aspectos materiais e simbólicos, como apresento no **Quadro 11**.

Quadro 11 – Visualização comparativa entre a representação de África no Frontispício de Abraham Orthelius e as definições de Henrique Martins referente a raça negra no Brasil.

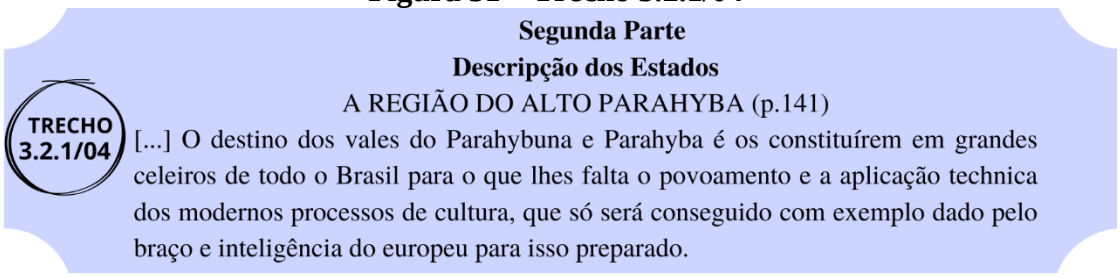
Imagem do Frontispício	**Apresentação da representação do Frontispício**	**Definição de Henrique Martins da raça negra nos Grupos Etnográficos**
Abraham Ortelius (1579)	Francisco Bethencourt (2018, p. 91)	Henrique Martins (1910, p. 26)
	Os raios do sol rodeiam-lhe a cabeça, sublinhando a etimologia grega da palavra "etíope" como rosto queimado. [...] O único fenótipo estereotipado é o nariz.	[...] introduzida no Brazil, como escrava, por sua robustez, sobriedade e por ser oriunda de climas ardentes da África, foi empregada desde logo especialmente nos serviços da lavoura.

Fonte: Organização da autora (2022) adaptado de Ortelius (1579), Martins (1910) e Bethencourt (2018).

São por vezes semelhanças não meramente reiteradas, são propostas intencionais que articulam os saberes geográficos as concepções racistas de naturalização da raça negra a todas as violências promulgadas em nome do desenvolvimento, da expansão, da economia, e que, portanto, podem ser reafirmadas caso haja explicativas precisamente fundamentadas, como o que está exposto no livro. O corpo branco, é na contradição ao corpo negro, símbolo universal, transfronteiriço, que percorre continentes, climas, experiencia ocupações e entende todas essas atividades realizadas através de sua particular inteligência, é, desta forma, representação do avanço, do progresso, dos empreendimentos mais nobres e modernos (MBEMBE, 2013). Esse personagem Uno contempla em si a própria salvação e a salvação de todos aqueles que, diferente dele, não alcançaram os seus conhecimentos, as suas técnicas, a sua cultura, e portanto, estão profundamente arraigados a crenças vãs, superstições e ao atraso. A salvação pode ser processo articulado de variadas formas, a religião é apenas uma delas, a salvação não é processo de expressão apenas espiritual, é a atividade de desvincular as raças de suas origens atrasadas e degeneradas, é articular o saber e os conhecimentos verdadeiros e misericordiosos

aos que não evoluíram e alcançaram a libertação, “conheceis a verdade e a verdade vos libertará”. Quem nasceu sobre o signo da verdade e da humanidade foi esse personagem branco, e é através dele que o Brasil também traçaria uma evolução nacional próspera e moderna. Como Martins (1910) apresenta no seu livro didático (**Figura 31**)

Figura 31 – Trecho 3.2.1/04



Fonte: Organização da autora (2021) com base em Martins (1910).

Ao discorrer sobre o estado de São Paulo, o autor pretende dar uma atenção especial a região dos vales do Parahybuna e do Parahyba, contudo o que falta à região citada não é nada mais que dois detalhes relevantes, povoamento e aplicação técnica. Porém o povoamento, a parcela *povo*, não pode ter origem geográfica de qualquer continente, assim como, a técnica. Esses dois fatores relevantes ao desenvolvimento da região do Alto Parahyba precisam ter origem européia, devido as características intelectuais e modernas, que um e o outro portam. Assim, a parcela material desse progresso, que é o braço branco, garante a parcela de progresso cultural e técnico, tendo em vista que, em ambas, a representação do europeu assegura qualidades fundamentais ao desenvolvimento do estado de São Paulo, mais além, para o Brasil. No período, o processo de imigração européia já ganhava números significativos, não extrapolavam o número do crescimento populacional nacional, mas era uma política fortemente estimulada e bem vista para o progresso do país (SCHWARCZ, 2012). O acréscimo do “braço europeu” ao meio rural e urbano brasileiro além de garantir um estímulo técnico aos serviços agrícolas e atividades comerciais, através de profissionais, como pedreiro, sapateiro, padeiro e pequenos comerciantes, também garantia a intenção de branqueamento populacional (SCHWARCZ, 2012). Veríssimo, em seu artigo publicado pelo *Jornal do Comércio* de 1889 (**subcapítulo 2.2**) também relata a importância da miscigenação para incutir um processo de embranquecimento do povo brasileiro, assim, internalizando os aspectos mais elevados dos brancos e se desvinculando dos aspectos degenerantes dos negros. Desta forma, a miscigenação, é posta como resposta ao “problema do negro” no Brasil, e diferentemente das violência infligindas aos negros nos Estados Unidos, por exemplo, aqui esse processo se dava de forma

mais branda e “natural” (REBELO, 2007; BENEDICTO, 2019). Sempre em um sentido depreciativo e expresso de modo estoico a concepção da sociedade brasileira ser composta por negros e negras era inadimissível, o negro, portanto, estava submetido à condição de escravidão pelo Estado, pela ordem e leis das instituições, pela organização social, pela disposição dos centros urbanos, pela fome, pelo desemprego, no mais, pela esteriotipização (ALMEIDA, 2018). A estes personagens caberia apenas as violências materias e simbólicas que ano a ano recebia novas fundamentações e instrumentos para cristalizar essa lógica perversa e burocrática, o embranquecimento, no período republicano foi, nesse sentido, um instrumento de intenções políticas que em sua base encontrava-se, mais uma vez, a insitucionalização da violência sobre os negros brasileiros, como discute Abdias Nascimento

> A forma mais insidiosa desse processo de agressões tem sido a política de branquificar física e culturalmente o país através do estímulo à imigração branca em massa, da proibição à entrada de negro ou de africano depois da abolição da escravatura, e a miscigenação elevada à categoria de uma teoria antropológica de salvação nacional. Tem razão Roger Bastide quando rotula tudo isto de "ideologia que força (o negro) a cometer suicídio como negro para poder existir como brasileiro." (NASCIMENTO, 1978, p. 163).

Nessa citação, do escritor e professor, à respeito da identidade nacional, através do trecho de Martins, penso que o percurso de desenvolvimento dessa identidade além de transitar um caminho constante e central de negação dessa representação forte em composição social e cultural, que é a negra, o outro aspecto é o da sujeição. Esse segundo, articula, ao outro lado da fronteira de identificação, a imposição imaginária de traçar aspectos de semelhança do *povo* aos caracteres brancos, de modo que, a originalidade e autonomia são cerceadas por uma composição impositiva, que circunscreve a branquitude enquanto espelho fundamental e central (CÉSAIRE, 1978). Se encontra, portanto, menos em um espaço autônomo e singular de produção dessa identidade brasileira, e se formula em um percurso de afirmação de uma minoria fenotípica em contraposição a negação de uma maioria fenotípica. Acrescido, além da negação negra, dos aspectos afirmativos acerca da estereotipização, tornando, portanto, essa formulação ainda mais violenta e feroz. A naturalização, nesse sentido, da condição de trabalho à raça e às condições climáticas, é um discurso determinista que caminha com as preposições essencialistas, de modo que, o repertório do branco inteligente e apto ao trabalho intelectual, e o negro ignorante e apto ao trabalho braçal, é uma concepção também reafirmada na Geografia Escolar, em um processo de compreensão comparativa e hierárquica, podendo ser entendido da seguinte forma:

Quadro 12 – Analogia entre clima, raça e trabalho em *Elementos de Chorographia do Brasil.*

CLIMA	RAÇA	TRABALHO
Ameno / frio	Branca	Técnico
Quente e seco / quente e úmido	Negra	Braçal

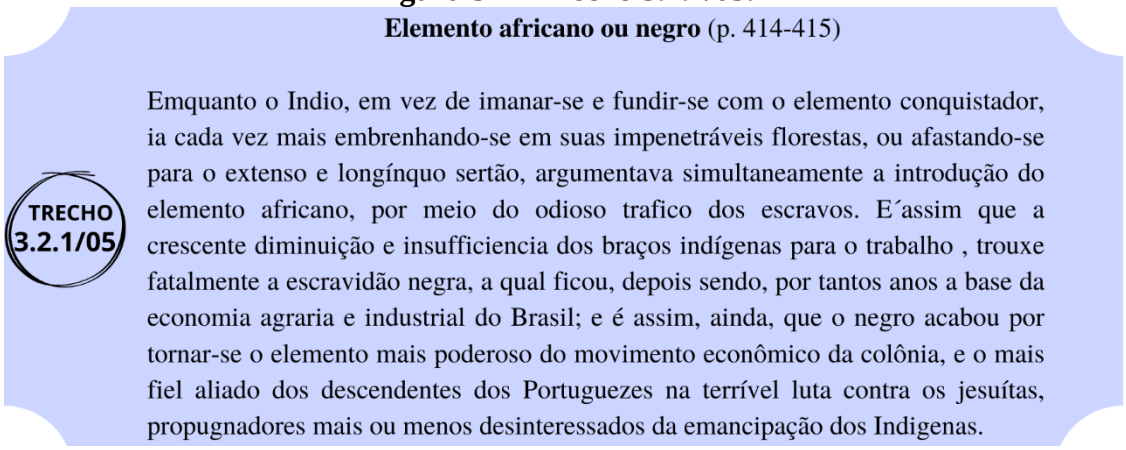
Fonte: Organização da autora (2022) com base em Martins (1910).

Portanto, as afirmações geográficas, que conformam um espectro racial à uma determinada condição trabalhista e outro espectro às condições de trabalho distintas, retroalimenta a narrativa de um imperativo da identidade branca, e sua natureza desenvolvida, em detrimento da inferioridade servil da raça negra, sendo essa característica, um aspecto de sua identidade, enquanto sujeitos e grupo. Uma raça tão explorada, dilacerada pelos grilhões da colonialidade, se mantinha, assim, em um repertório racista no horizonte dos impedimentos, enclausurando a fantasiosa liberdade ao lado da subalternidade e miséria, no discurso e na vida cotidiana, no livro didático e na condição de trabalho.

3.3.3 *Lições de Chorographia do Brasil* e o trecho 3.2.1/05

Essa explicativa da condição do trabalho escravo, propenso, à raça negra, dadas suas condições físicas também está presente no livro didático de Scrosoppi (1911) quando apresenta o seguinte parágrafo na *Trigésima quinta lição: Ethnographia e colonização do Brasil* (**Figura 32**).

Figura 32 – Trecho 3.2.1/05.



Fonte: Scrosoppi (1911).

Scrosoppi introduz o parágrafo relatando a relação do "índio" com os colonos europeus, que ao invés de permitir contato e interação, ao contrário, se isolou nas florestas e nos sertões, assim, impossibilitando a sua utilização para fins econômicos através da condição de exploração do trabalho. A partir daí o autor denomina de "argumento da escravidão", a explicativa que justifica a inserção do elemento negro no Brasil, tendo em vista que os "índios" não colaboraram com o conquistador para ser utilizado enquanto escravo no desenvolvimento da colônia. O sequestro, que é denominado de "tráfico", explicita a naturalização da condição do corpo negro e/ou indígena para a servidão do homem branco (BANTON, 1977; CAMPOS, 2010). Em alguma leitura, provavelmente, o imperativo da servidão não explicitasse a máxima de que os homens seriam escravos de outros, por uma condição da diferença na pele, e é nesse sentido que os argumentos conciliam a ordem econômica, em resposta a tal necessidade de desenvolvimento havia de ser utilizado um "braço" e que através das comprovações evolutivas, o corpo branco, dominava tantas outras aptidões para ficar submisso ao calor, ao trabalho árduo, à pouca alimentação e descanso, ele sempre seria, no mas, o senhor. A hierarquia, potanto, é frequentemente enunciada direta ou indiretamente nos discursos, as atividades realizadas por um grupo, comprovadamente, não poderiam ser realizadas por outro, a condição de escravo, nesse caso, do livro *Lições de Chorographia*, é justificada com argumentos que para além de explicitarem a composição indígena e a dificuldade de implementação desse "elemento" na economia da colônia, evidenciam a necessidade de utilização de outro "elemento", no caso, que fosse o negro (BHABHA, 1991). Ao naturalizar o lugar da servidão, mesmo pós-abolição, os negros continuavam sendo representados enquanto escravos e não pessoas escravizadas ou trabalhadores livres, tal enunciação não cambiaria o espectro de identificação, que de imediato

instaura qualquer corpo negro enquanto descendente direto da escravidão, desumanizando, assim, esses personagens (FANON, 2008). Tal violência contribui para essa identificação exterior, e também formula a identificação dos que respondem "sim" as definições estereotipadas, construindo mais impedimentos de representação do que uma articulação ampla e heterogênea, ao que está presente nos livros, a primeira é sistematicamente mais expressiva. A ênfase desses flagelos não era desconhecido à razão branca, alguns autores negros denunciaram em seus escritos os efeitos severos da escravidão à raça negra, na sociedade brasileira, além de Manuel Querino (**subcapítulo 2.2**) e o escritor Lima Barreto (1881-1922), por exemplo, o poeta negro catarinense João da Cruz e Sousa (1861-1898), também conhecido como Dante Negro, expunha as dores em seus escritos. Através de sua expressiva sensibilidade, técnica e estética cita em seu poema *Dor negra* (**Anexo D**), publicado postumamente em 1898:

> O que canta Réquiem eterno e soluça e ulula, grita e ri risadas bufas e mortais no teu sangue, cálice sinistro dos calvários do teu corpo, é a
> Miséria humana, acorrentando-te a grilhões e metendo-te ferro em brasa pelo ventre, esmagando-te com o duro coturno egoístico das
> Civilizações, em nome, no nome falso e mascarado de uma ridícula e rota liberdade, e metendo-te ferro em brasa pela boca e metendo-te ferros em brasa pelos olhos e dançando e saltando macabramente sobre o lodo argiloso dos cemitérios do teu Sonho[...] (CRUZ E SOUSA, 1995).

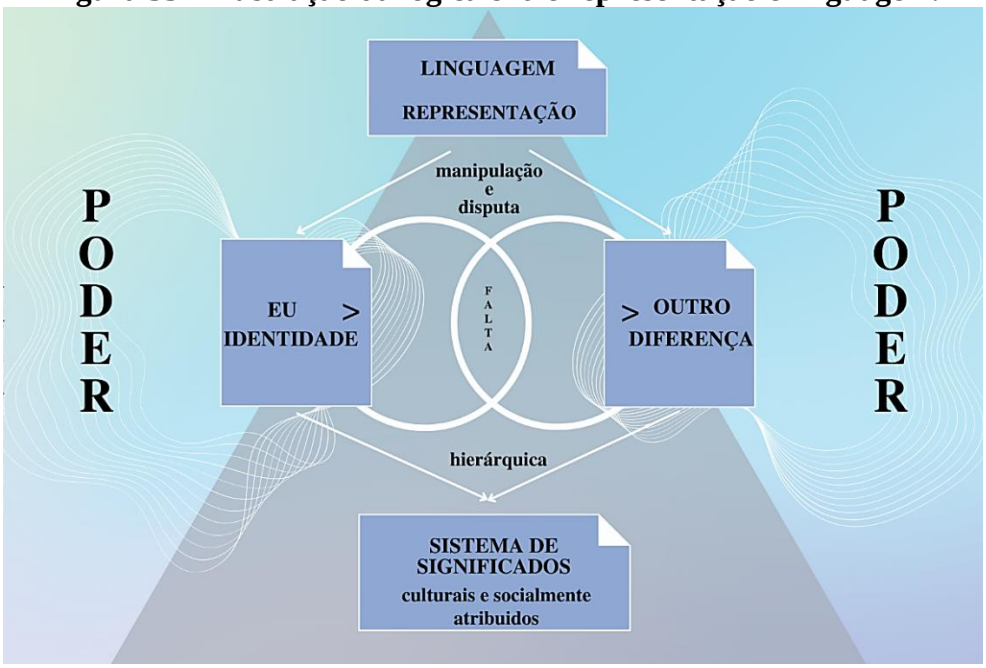
Aqui, não me atenho a expressão estética[18] do escrito de Cruz e Souza, viso, no entanto, salientar que ao apresentar o espetáculo funesto da escravidão ele contempla e difunde percepções, que o discurso do branco não tangencia em nenhum momento. O poeta versa acerca da civilização e liberdade, citando que uma é "egoísta" e a outra "ridícula e rota", pois ambas carregam consigo o lastro da tortura e dos grilhões, assim, matando o sonho do negro, ou a perspectiva de sonhar. A simbologia da evolução, do crescimento e da libertação, mais reiterava violências, aos negros, do que lhes concedia um "lugar" digno na sociedade brasileira, assim como a reprodução dos discursos que conformaram a raça à um lugar estático, imutável e servil.

Esse lugar do branco, portanto, no topo do sistema-mundo Ocidental, no topo da pirâmide econômica exploratória, no topo da identificação, ao ser alimentado por um discurso de supremacia, existente no Brasil, através da dicotomia já citada, instaura Um ao centro, concede a ele privilégios, enquanto ao Outro, cabe apenas lutas incessantes para garantia mínima, e não estável, de direitos sociais, políticos e civis (CARVALHO, 1990). Essa disputa envolve espaços, sejam eles materiais e/ou simbólicos, que através da manipulação da

[18] Alguns trabalhos que apresentam em sua temática a expressão literária e a qualidade estética das produções do poeta negro, Cruz e Souza, são: Pires (2014); Ferreira (2015); Oliveira (2016) e Quadros e Mousquer (2019).

linguagem representa a identidade do Eu e a diferença do Outro, que em uma lógica hierárquica só as formula a partir de uma falta que calca em cada representação algo que as distancia, de tal forma que produz um sistema de significados culturais e socialmente atribuídos, como representado pela **Figura 33** (HALL, 2012, p. 112).

Figura 33 – Ilustração da lógica entre representação e linguagem.



Fonte: Natália Farias de Barros (2022).

No caso do livro didático de Scrosoppi esses três personagens racializados, o "índio", o negro e o "português" conquistador, são instalados em lugares através de um narrativa que somente os entende e representa em um recorte temporal, que é o da conquista, de modo que suas qualidades ou a falta delas são enunciadas a partir daí, o negro, nesse caso, é qualificado pela condição do trabalho e da "alinça contra os jesuítas", referencias mediadas pelos colonizadores. Compreendo que essa disputa na representação interage diretamente com os grupos hegemônicos, que partindo de lugares socialmente estabelecidos manipulam as narrativas visando assegurar as estruturas institucionais e suas lógicas de poder. É possível inferir, portanto, que a sentença de Memmi (2007, p. 161) se faz presente na representação de Scrosoppi, afirmando que o colonizado é reconhecível enquanto um "ser oprimido, ele é fatalmente um ser de carência". Nessa lógica, portanto, indígenas e negros se tornam segmentos que ora favorecem o desenvolvimento do Brasil e ora impedem, apresentando essa dinâmica enquanto resultante da "possibilidade" de escolha desses sujeitos, encobrindo, portanto, a estrutura colonial e escravocrata que os aprisionava nesse território. A justificativa ao

desenvolvimento, portanto, estava para além do “trabalho” e do “esforço” do colono, também contava com o empenho do negro e do indígena, o segundo tipo, como o autor realata, hostil a tal interação, deixava como caminho possível aos portugueses a necessidade do “tráfico” de negros. Mais uma vez o peso da escravidão recai com acentuada martirização e angústica sobre os corpos negros, naturalizando, a ideia da exploração, assim como, incutindo na vítima todas as explicativas acerca da violência sofrida. Com contornos ainda mais penosos, o autor cita que o negro se torna, portanto, “o mais fiel aliado dos portugueses na terrível luta contra os jesuítas”, fundamental instrumento para a nação, assim como, para os interesses de domínio e controle do território pelos portugueses. Todas as ressalvas retroalimentam esse panorama acerca da nação que manipula a representação do corpo negro como aliado, quando interessante a branquitude, e também como principal inimigo, como apresenta Scrosoppi (1911).

3.3.4 *Geographia Secundária* e o trecho 3.2.1/06

No livro didático *Geographia Secundária* texto e imagem contribuem para a apresentação das raças humanas, estas designadas enquanto “typos”, que também estão dispostas de forma sequencial e hierárquica, assim como apresentado no **Quadro 05**, **p. 136** acerca dos “estados sociais”, salientando, portanto, uma linearidade na exposição dos conteúdos que progride do menos desenvolvido ao mais desenvolvido, ou ao contrário, não anulando assim o viés hierárquico.

Figura 34 – Trecho 3.2.1/06

Os Grupos Ethinicos – Línguas e Religiões (p. 181-183)

1° Raças humanas

Ainda não se chegou a uma conclusão definitiva acerca da classificação das raças humanas, apresentando-se os mais diversos systemas. Poderemos todavia considerar cinco grandes typos: caucásico; mongólico; americano; malaio e negro.

1° Typo caucásico ou branco – que de ordinário se caracteriza pela côr branca da pelle, cabelos finos e macios, abios delgados e róseos, dentes finos e implantados verticalmente, nariz fino e saliente, ângulo facial[1] muito aberto, corpo bem proporcionado, inteligência bastante desenvolvida, etc.

5° Typo ethiopico ou negro, cujos caracteres principais são: côr negra da pelle, cabelos pretos e encarapiuhados, craneo alongado, fronte achatada, lábios grossos, nariz chato, ângulo facial pouco aberto, pernas arqueadas e finas, etc. Comprehende varias subdivisões, taes como a negro-africana, que foi também transportada em escravidão para a America;- e a nergro-oceanica, que habita Melanesia e varias outras ilhas da Oceania.

TRECHO 3.2.1/06

(1) O angulo facial é formado por duas rectas tiradas da base dos dentes incisivos superiores, uma para o orifício auditivo externo e outra para o ponto mais saliente da testa

Fig. 75.

Raça Branca. Amarella. Preta. Malaia. Vermelha

Fonte: Novaes (1928).

Após uma compreensão prévia acerca dos “estados sociais” que se subdividem em três: selvagem, bárbaro e civilizado, o autor dá sequência com a exposição dos aspectos mais específicos das divisões humanas, com o conteúdo “raças humanas”, que segundo Scrosoppi, estão fundamentadas de acordo com estudos etnológicos e etnográficos, entendo o primeiro enquanto “a simples discripção dos differentes povos tomando-se de preferencia por base a língua, a religião, os costumes, etc”, já o segundo, “olha sobretudo para os caracteres physicos (côr da pelle, fórmas do craneo e do nariz, estatura, etc)” (NOVAES, 1928, p. 181). Não irei entrar na discussão que, por vezes, ao longo do século XIX e XX distanciou ambos os estudos, contudo, se faz pertinente destacar uma citação de Schwarcz (1993, p. 57) que se referenciando à etnografia diz que a mesma era caracterizada “como prática pouco científica que se ocupava apenas da descrição dos povos”.

Assim, com essa introdução, exposta, no Capítulo II, o autor dá um direcionamento do modelo de compreensão e apresentação dos conteúdos que circunscreve raça, e consequentemente, suas descrições, em um modelo comparativo. Entre o tipo caucásico e o negro há, no primeiro, uma observação que não foi apresentada no segundo, é referente a

inteligência, citando que a mesma é “bastante desenvolvida”. A comparação está presente na descrição dos traços, assim como, na avaliação de um aspecto que é mais significativo em um desses “typos”, sendo este, o aspecto intelectivo. Através da apresentação de características específicas, de cada raça, o autor dá destaque as definições que convém construir e citar acerca de cada uma delas, tendo em vista, que menciona a imprecisão acerca da classificação das raças. Portanto, a enunciação se dá no transcorrer do caucásico, mongólico, americano, maláio ao negro, sustentados em ordem evolutiva, partindo do primeiro que possui inteligência mais desenvolvida e corpo “bem proporcionado” ao último que possui cabelos “encarapinhados, fronte achatada e pernas finas”. Mais uma vez a forma hierárquica em modelo de exposição do conteúdo e de avaliação das qualidades é perceptível no livro didático, conforme exposto no **Quadro 13**, a seguir.

Quadro 13 – Composição comparativa das características físicas entre o branco e o negro segundo Novaes.

CARACTERÍSTICAS	BRANCO ›	› NEGRO
Pele	Cor branca	Cor negra
Cabelos	Finos e macios	Pretos e encarapinhados
Lábios	Delgados e roseos	Grossos
Dentes	Finos e implantados verticalmente	-
Nariz	Fino e saliente	Chato
Ângulo facial	Muito aberto	Pouco aberto
Corpo	Bem proporcionado	Pernas arqueadas e finas
Inteligência	Bastante desenvolvida	-

Fonte: Organização da autora (2022) com base em Novaes (1938).

Não somente a apresentação das raças, partindo da mais desenvolvida à atrasada, dá sentido a lógica hierárquica, a representação das características reflete precisamente qualidades que compõem um grupo, e defeitos que compõem o outro, ao acrescentar os símbolos de “maior que” e “menor que” no título do **Quadro 12** (p. 172) dou destaque justamente ao grau apreciativo e depreciativo dos caracteres enunciados. No transcorrer da exposição dos conteúdos, a partir do “estado civilizatório” (**Quadro 05**, p. 136), os atributos mais nobres alimentam o imperativo da raça branca, subsequentemente, Novaes apresenta destaque as

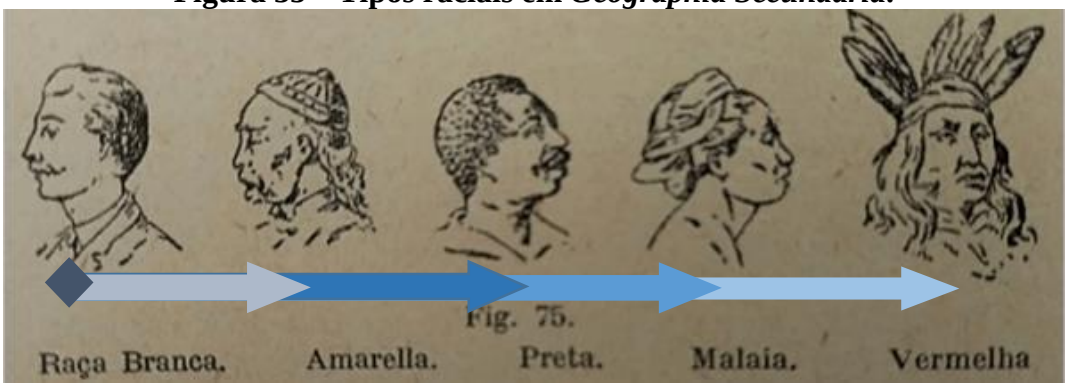
características fenotípicas salientando nesse corpo e/ou grupo atributos virtuosos, lábios, pele, cabelos e dentes, todos são apreciados de adjetivos graciosos e delicados, além de acentuar inteligência somente à esta raça. As virtudes não estão, assim, fincadas somente em um terreno de expressão individual, não há uma exposição de uma raça unitária, neste caso compreendendo o comparativo que é configurado, há, no entanto, uma formulação de um campo de disputa que propõe sentidos positivos à uma e negativos à outra, em uma dualidade que permeia o processo de leitura da raça, mas através dos conteúdos mas, mais precisamente, do progresso e desenvolvimento da nação. Esse modelo de leitura e afirmação foi comum ao período republicano, tendo em vista as bases evolucionistas que permeavam o pensamento dos intelectuais do período, salientando, portanto, uma simetria com o pensamento racialista, como indica Schwarcz

> Civilização e progresso, termos privilegiados da época, eram entendidos não enquanto conceitos específicos de uma determinada sociedade, mas como modelos universais. Segundo os evolucionistas sociais, em todas as partes do mundo a cultura teria se desenvolvido em estados sucessivos, caracterizados por organizações econômicas e sociais específicas. Esses estágios, entendidos como únicos e obrigatórios — já que toda a humanidade deveria passar por eles —, seguiam determinada direção, que ia sempre do mais simples ao mais complexo e diferenciado. O método comparativo, por outro lado, funcionava como princípio orientador dos trabalhos, já que se supunha que cada elemento poderia ser separado de seu contexto original, e dessa maneira inserido em uma determinada fase ou estágio da humanidade (SCHWARCZ, 1993, p. 45).

Neste sentido, em contraposição à primeira raça está a última, a negra, com suas especifidades, que ao serem descritas se assemelham a defeitos através das palavras destacadas no **Quadro 12** (p. 172), tendo em vista que, cabelos "encarapinhados" podendo ser entendidos enquanto crespos e duros, lábios grossos, pernas "defeituosas", não é um repertório de atributos simétricos, harmoniosos e proporcionais, entre tantos outros que expressam beleza e desenvolvimento. Ou seja, à negação das boas proporções está na exposição dos defeitos e imperfeições, que são as características da raça negra, esta, por sua vez, novamente localizada geograficamente no continente africano e relacionada historicamente à escravidão, esta última, sendo uma nova característica neste compêndio de Novaes, que não está presente, por exemplo, no livro *Geographia Primária*, do mesmo autor. Com essa correlação entre ambos os compêndio de Novaes, percebo enquanto relevante, tendo em vista, que o texto que descreve a raça negra é quase o mesmo no primeiro livro didático analisado, entretanto, no segundo são acrescidas duas características, a primeira é referente a exposição da escravidão relacionada à

raça negra, e a segunda a figura que o autor insere para representação fenotípica dos tipos raciais (**Figura 35**).

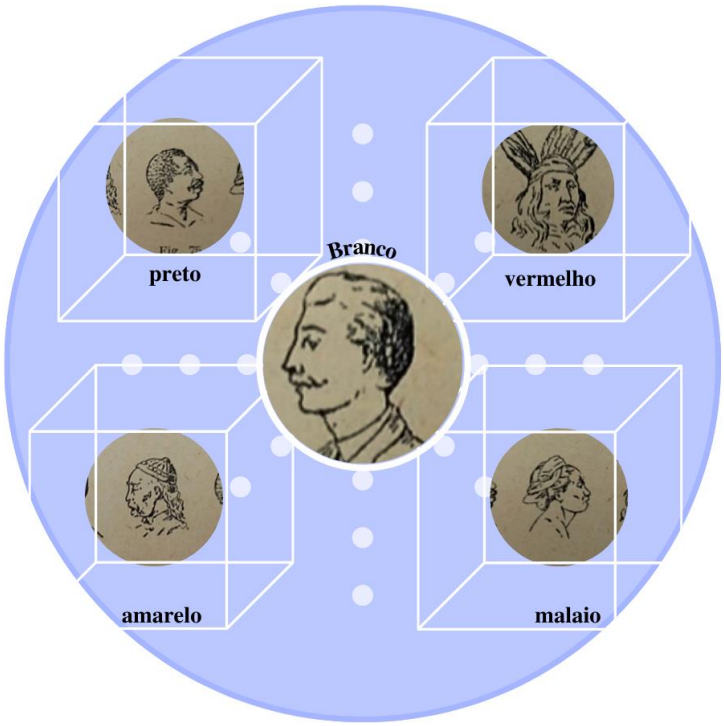
Figura 35 – Tipos raciais em *Geographia Secundária*.



Fonte: Organização da autora (2022) com base em Novaes (1928).

Na imagem, um dos aspectos que pode ser notado è acerca da exposição dos perfis dos fenotípicos expostos, uns com a face inclinada à esquerda, do observador, e outros à direita, uma provável leitura seja à respeito da análise mais detalhada dos caracteres enunciados ao longo do texto, contudo não pude fazer mais interpretações. Outro aspecto interessante é referente a proposta de exibição dos perfis raciais que não sequenciam a ordem proposta pelo texto, este que apresenta do branco ao negro; na imagem, contida no compêndio de Novaes, evidencia do branco ao vermelho. Intercalando essas duas observações, compreendo enquanto uma possível leitura, que a interpretação, a partir das representações, entre as diferenças fenotípicas se dá a partir de uma centralidade identitária, sendo, portanto, o perfil branco, todos os outros diferem expressivamente desse primeiro, além de enclausurar o modo de representação em fenótipos simplistas e essencialistas (**Figura 36**) a seguir.

Figura 36 – Compreensão dos tipos raciais centralizada na representação fenotípica branca.



Fonte: Organização da autora (2022) com base em Novaes (1928).

Essas representações, sendo fixadas no texto e na imagem trazem implicações ainda mais demarcadas, tendo em vista que a composição imagética constrói, através de aspectos mais explícitos, as configurações de diferenciações, que no caso desse trabalho, são entendidas enquanto fundamentais na construção da identidade, seja essa identidade, negra, branca, e em recorte mais específico, a identidade nacional, que estava sendo formulada no período republicano. Acentuo que com a particularidade da fusão de raças que ocorreu no Brasil, principalmente, através de dolorosos processos de violências sexuais, muitas vezes impostos por senhores brancos à mulheres escravizadas, a ideia de interpretar a classificação racial ainda em espectros tão lineares e estereotipados, referindo-se ao recorte de 1928, parece, em muitas leituras, representação tão distante da expressão social brasileira. Mesmo com o imperativo dos discursos higienistas a realidade miscigenada já imperava, assim, reafirmar e reproduzir tais caracteres, é também uma estratégia de disciplinar o olhar para enxergar e compreender dualidades através do discurso. Desta forma, reafirmar é mais um modo de naturalizar essa compreensão tacanha e reducionista sobre a diversidade já existente no território brasileiro, distanciando, mais uma vez, a formação de uma identidade nacional que contemplasse verdadeiramente a identidade negra para além dos estereótipos, como comenta Munanga (1999, p. 18)

> O que significaria ser "branco", ser "negro", ser "amarelo" e ser "mestiço" ou "homem de cor"? Para o senso comum, estas denominações parecem resultar da evidência e recobrir realidades biológicas que se impõem por si mesmas. No entanto, trata-se, de fato, de categorias cognitivas largamente herdadas da história da colonização, apesar da nossa percepção da diferença situar-se no campo do visível. É através dessas categorias cognitivas, cujo conteúdo é mais ideológico do que biológico, que adquirimos o hábito de pensar nossas identidades sem nos darmos conta da manipulação do biológico pelo ideológico.

Compreendo, portanto, que a imagem apresentada pelo autor em sua obra não enuncia para o grupo de estudantes apenas o que está intrinsecamente exposto, visualmente sensível, mas convida à nível consciente e inconsciente à movimentar imagens sociais, representações social e historicamente construídas, a emergir com sentimentos, sensações, desejos, medos, que, por vezes, são inscritas no campo do normalidade, da ordem do comum e do natural. Nesse contexto, imagens são objetos complexos que geralmente nos apresentam possibilidades amplas para realizar leituras e elaborar compreensões, como dito anteriormente, pois não mobilizam apenas o que se "é" mas, enquanto linguagem, nos faz navegar em campos de entendimento que permitem aos leitores realizar conexões culturalmente construídas à nível dos signos, construções complexas e que percorre inferências por meio de referências.

3.3.5 *Geografia* e o trecho 3.2.1/07

O livro *Geografia*, da FTD, também apresenta uma imagem que ilustra as quatro raças que diferenciam os aspectos físicos dos "povos da Terra". A partir do caminho metodológico de exposição do conteúdo pude observar que perpassando da questão que contempla a conceituação de país, para nação, governo, religião até raça (**Quadro 06**, p. 150) há um sequenciamento que agrega aspectos importantes para leitura e entendimento amplo do conteúdo. Essa proposta, ao longo das questões do livro, expõe sentidos, acerca do que está sendo exposto e/ou explanado, que permite correlacionar uma pergunta à anterior, assim como, encaminhar para a pergunta seguinte, possibilitando uma correlação de explanações e sentidos que interconectam os conceitos e conteúdos abordados. De modo que, a definição acerca de *nação* não está finalizada unicamente na pergunta que a contempla, ela se desenvolve e percorre a explanação das respostas subsequentes. Assim, a explicativa que responde a questão de número 87 (**Figura 37**), a seguir, está inserida em um contexto de interpretações prévias, de modo que, raça pode ser entendida enquanto um fator que explicita as diferenças fisionômicas dos povos da Terra, como citado, mas que para além, também expressa aspectos nacionais,

religiosos e governamentais, estes que foram expostos anteriormente no capítulo (**Quadro 06**, p. 150).

Figura 37 – Trecho 3.2.1/07

Geografia Política

Capítulo IV (p. 19-20)

87. – *Todos os povos da Terra oferecem o mesmo aspecto físico?*

Não; por isso dividem-se em quatro raças principais, que são:

1º A raça **branca**, que habita particularmente a Europa, muitas partes da América e o oeste da Ásia;

2º A raça **amarela**, que habita a Ásia central e oriental;

3º A raça **preta**, que habita a África;

4º A raça **americana** ou **vermelha**, que habita parte da América;

A raça branca tem pele branca rosto oval, cabelos finos e macios, inteligência muito desenvolvida; sua civilização é a mais adiantada. [...]

TRECHO 3.2.1/07

A raça preta tem a pele preta, beiços grossos, cabelos encarapinhados; sua civilização é a mais atrasada.

FIG. 9. — *Raças branca, vermelha, amarela, preta.*

Fonte: FTD (1938).

Nesse sentido, a condição racial emerge intercalando estereótipos e reafirmando lugares historicamente assegurados aos indivíduos que estão investidos nessas identidades racializadas. O branco, localizado geograficamente no continente europeu e em “muitas partes da América” possui inteligência muito desenvolvida e sua civilização é a mais avançada; já o negro, localizado unicamente no continete africano tem como característica civilizatória o atraso. A percpeção geográfica de localização da raças em continetes específicos, ao período da reedição do livro, tensiona uma reflexão pertinente acerca de tal fixação, tendo em vista que, possibilita compreender a relação da raça negra apenas ao continente africano, desvinculando, assim, a existência de negros no Brasil, por exemplo. A utilização da palavra “habita” situa a ideia de localização fixa à região mencionada, no caso da raça negra à África, contudo, a raça branca está localizada em três continentes, salientando, portanto, a condição de uma maior capacidade de dispersão, ocupação e consequentemente, domínio do espaço, por esta última raça. A ideia de fixar-se a um território também movimenta a compreensão acerca da conquista e dominação, o português, situado nessa representação de que “está” nos continentes expõe e favorece o entendimento de domínio e posse desses espaços, contudo, aqueles que apenas “habitam” não exercem mais do que a condição de ocupar tal território. Assim, tal explanação favorece a leitura

de que os brancos são “senhores” dos domínios conquistados, e os pretos se localizam no espaço dos “senhores”, as características civilizatórias aclamam tais respotas.

No que se refere à identidade nacional, tal apontamento possibilita visualizar que, a descrição do livro didático ao localizar o corpo branco no continente americano, ao qual o Brasil faz parte, e acrescentar a compreensão de que o corpo negro ocupa apenas a África, permite aproximar a ideia da composição racial do Brasil aos referenciais brancos, tendo em vista que esses estão localizados, geograficamente, nas Américas. Essa marcação, portanto, assegura uma intenção referencial, ou seja, a representação racial branca é a que compõe a nação brasileira, a raça negra está somente localizada na África. Esta máxima, no entanto, dada as condições materiais resultantes da migração forçada dos povos africanos para o Brasil, exclui e invisibiliza a pluralidade de expressões negras que estavam marcadas no cotidiano através dos aspectos religiosos, culinários, estéticos e linguísticos, como cita Manauel Querino no 5º Congresso Brasileiro de Geografia em 1916:

> Os africanos, aqui introduzidos, pertenciam a diversas tribos, como fossem: Cambinda, Benin, Jeje, Savarú, Maqui, Mendobi, Cotopori, Daxá, Angola, Mossambique, Tápa, Filanin, Egbá, Ioruba, Efon ou cara queimada, Quêto, Ige-bú, Ótá, Oió, Iabaci, Congo, Galinha, Aussá, Igexa, Barba, Mina, Oondô Nagô,10 Bona, Clabar, Bornô, Gimun, a gente predileta ou preferida dos olhadores etc., tribos de que temos aqui ainda alguns representantes.[...] Iorubas, Egbás e Quêtos.[...] Em geral, falavam os africanos diversos dialetos, que pareciam derivados de grupos de línguas diferentes; sendo a língua Iorubá a mais importante pela extensão do seu domínio no continente negro. Os nomes acima citados indicam, apenas, localidades de nascimento ou de tribo onde a linguagem primitiva sofreu alterações, originando os diversos patuás (QUERINO, 2021, p. 28).

Essa exposição, presente no livro didático, portanto, acentua não apenas um apagamento histórico recorrente na explanação acerca dos negros brasileiros, mas ouso dizer, um apagamento geográfico da composição racial negra da sociedade brasileira, em sua heterogeneidade, não apenas enquanto expressão única e essencializada, mas como expressão diversa e fundamental na estrutrura e manutenção política, cultural e econômica brasileira. O distanciamento geográfico das expressões negras brasileiras do próprio território nacional, espaço este que dimensiona e “tutela” estes sujeitos, é o mesmo espaço que o nega, assim, aciona indubitavelmente, nesses indivíduos, um senso de não-pertencimento (MUNANGA, 1999). Esse conflito entre aproximação e distanciamento geográfico, que parece tão somente estar expresso na ordem matemática, comunica em outra dimensão de entendimento, os conflitos em nível simbólico. O que me leva a pensar acerca do relato de Fanon (2008, p. 41)

sobre linguagem e os conflitos raciais nítidos nas diferenciações regionais, quando cita o caso do martinicano que ficou enfurecido por um guadalupense tentar se identificar como martinicano, a exaltação é expressa pela frase “eles são mais selvagens que nós”, de modo que Fanon complementa “são mais distantes ainda do branco”. Essa reflexão fanoniana provoca a leitura acerca do distanciamento geográfico entre a representação negra brasileira e de sua identificação no Brasil, a obviedade do esteriótipo, nesse caso, é marginalizada, tendo em vista que a máxima retificada é a de que negros estão epenas na África. Os questionamentos que faço, a partir dessa apresentação são: no Brasil não existem negros? E, quem são os sujeitos brasileiros que se assemelham aos mesmos fenotipos descritos enquanto “negros”? Ambas questões não encaminham linearmente uma resposta coesa e sistemática acerca do que me inquieta, tendo em vista que essas indagações são contornos possíveis acerca da temática e não precisamente solucionam as distorções raciais, contudo, a apresentação de um estereótipo racial que não "está" no Brasil, mas que contraditoriamente se faz presente através dos caracteres fenotípicos instaura uma rasura nessa representação identitária (SANTOS, 2000). A identidade nacional, nesse sentido, é promulgada pela presença e superioridade material e simbólica do signo da branquitude e a faz através da segregação e aniquilamento da representação racial negra enquanto composição nacional, como destaca Abdias Nascimento

> O sistema educacional é usado como aparelhamento de controle nessa estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro – elementar, secundário, universitário o elenco das matérias ensinadas[...] constitui um ritual da formalidade e da ostentação da Europa[...]. Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características do seu povo, foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras? Quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra (NASCIMENTO, 1978, p. 95).

Mesmo a partir da década de 1930 raça ainda se constituía enquanto centralidade nas discussões nacionais, expressa de forma mais sistematizada e enraizada nas discussões tidas enquanto preocupações “sociais”, e através desse “redirecionamento” o higienismo, enquanto projeto, ia sendo ampliado em camadas políticas e educacionais (BONFIM, 2017). A ciência galtoniana, a qual resguardava as bases explicativas higienistas, situava saneamento e educação enquanto fatores principais ao melhoramento social, contudo, nesse esquema, os caracteres negros ainda eram reiterados enquanto “problemáticos”, assim a raça negra era localizada nas discussões patológicas, os esteriótipos, como cor da pele e expessura dos cabelos eram lidos enquanto “sujos” e impróprios, apresentando, mais um contorno do racismo estrutural

(ALMEIDA, 2018). Entre uma leitura que desloca o corpo negro da condição de cidadão brasileiro e outra que esteriotipa os referenciais imagéticos negros, o livro didático *Geografia* perpassa o repertório de ambas. O estereótipo está no texto e na imagem, a composição dos traços é transportada para a representação, assim como, os aspectos estéticos, que também compõem o repertório evolutivo e civilizatório, apresentados nas vestimentas como destaco com a **Figura 38** (HALL, 2016), a segui.

Figura 38 – Comparativo entre as vestimentas das raças branca e negra no livro didático *Geografia*.

Fonte: FTD (1938).

O homem branco, situado à esquerda da figura é composto por blazer e gravata, vestimentas sociais sinônimo de civilidade e polidez; o homem negro, à direita coberto apenas com uma roupa de tecido mui simples, abarca o atraso civilizatório e as "suas" origens áridas. Mais uma vez o corpo é foco de uma narrativa da branquitude que distorce uma possível expressão genuína e o reduz a elementos supérfluos, simplistas e ofensivos, assim, colocando este corpo enquanto próprio de tais elementos e situando os elementos enquanto naturais à representação de tal corpo. Acerca do estereótipo Hall destaca

> Assim, qual diferencial de um *estereótipo*? Estes se apossam das poucas características "simples, vívidas, memoráveis, facilmente compreendidas e amplamente reconhecidas" sobre uma pessoa; tudo sobre ela é reduzido a esses traços que são, depois, *exagerados*. Este é o processo que descrevemos anteriormente. Então, o primeiro ponto é a esteriotipagem, *reduz, essencializa, naturaliza* e *fixa* a "*diferença*" (HALL, 2016, p. 191).

O exagero, que enxergo na imagem, se apresenta com maior intensidade pela escassez de elementos que possam detalhar a representação da raça negra, do que em si por uma abundância em elementos que possam qualificá-la. Ao que parece, a falta de outras formas de representação, está inserida nesse contexto de interpretação da essencialização, como cita Hall, tendo em vista que narrar e apresentar a raça negra, nos livros didáticos, através de contornos variados, em características fenotípicas diversas, e vestimentas com cortes plurais, certamente possibilitaria o entendimento de um acervo vasto para tal grupo e consequentemente sua possibilidade de criação, a riqueza, portanto, seria um de seus aspectos. Evitar qualquer forma de salientar diversidades referentes aos corpos negros é uma estratégia de reduzí-los, simplificá-los, essencializá-los e, portanto, esteriotipá-los.

A República brasileira não estava apenas nas vias velozes do progresso e do desejo ao desenvolvimento, e em determinada parcela vislumbrando uma comparação aos países ao norte, já industrializados e modernos; também estava dialeticamente, articulando um retrocesso, um caminho em marcha à ré intencional visando à condição de alguns em lugares sociais históricos de subalternização (CARVALHO, 1990). A condição da população negra brasileira em muito se distanciava de uma representação "social brasileira", estava nos discursos, inserida dentro de um recorte específico que mais se assemelhava a interpretação de sujeitos africanos, a composição social, portanto, inseria alguns no repertório da nação e da cidadania e excluía muitos outros que ao longo dos séculos já compunha e tecia marcas significativas neste território. Este deslocamento dos corpos negros para um território cravado de significados pejorativos e símplistas, outorgado pela branquitude através da colonialidade do poder (GOMES, 2017), alimenta em mais um espectro a tecnologia racista que tece raízes mortificantes para as alteridades no território brasileiro. Entre tantos espectros que concentram e retroalimentam a ótica e o discurso racista a Geografia Escolar, no Brasil República, concede mais um meio de divulgação desses funcionamentos: o meio explicaria, as características fenotípicas explicariam, o clima também, a estrutura política ou até mesmo a composição biológica, condições estas, fundamentadas enquanto verdades pela disciplina. As narrativas ao passo que eram expressas de formas diferentes pouco apresentavam mudanças sistemáticas acerca das determinações racistas, o conteúdo baseado em teorias racialistas resguardava uma ordem hierárquica precisa de privilégio e méritos aos brancos, só que nesta ordem para haver garantias para uns, haveria de ordenar impedimentos para outros, no caso da sociedade brasileira, o peso da evolução e do progresso estava sobre às condições de violência e exploração material e simbólica da população negra, para ser mais precisa, dos cidadãos

brasileiros (MEMMI, 2007). Portanto, na intenção de formular uma representação social unitária, através da identidade nacional, a disciplina de Geografia por meio dos livros didáticos, rasura no papel a alteridade racial com tinta preta, narrando com palavras distópicas um futuro caucásico que em muito distancia o Brasil de enxergar o que realmente se formulava enquanto *povo* brasileiro.

UMA REFLEXÃO TRANSFRONTEIRIÇA PARA A CONTINUIDADE

O grito atravancado
Tranca até que eu petrifique

Itamar Assumpção, *Tristes Trópicos*, 1993.

Sem pretensão de encerrar reflexões e interrogações acerca da temática racial na Geografia me propus a apresentar possíveis conclusões, acerca desta pesquisa, que percorrem os caminhos dos livros didáticos aqui apresentados, como também, grifo a relevância da continuação com tal temática através pesquisadores e pesquisadoras, que por meio de outros documentos, fontes e objetos, possam percorrer caminhos reflexivos que construam horizontes mais plurais e enegrecidos na Geografia. Este título, portanto, desta última seção do trabalho situa, aqui, uma possibilidade de explorar para além do que os horizontes da Geografia já nos mostram, seria continuar a investigar os espaços através de suas Histórias, que por muitas vezes, estão apagadas através de marcas violentas e antidemocráticas, como o racismo.

Em uma trama emaranhada de histórias e espaços a construção da identidade nacional brasileira parece interseccionada por fatores complexos à ponto de se mostrar através de uma paisagem interceptada por diversos personagens, tempos, feições, instituições e tecnologias, um processo tão heterogêneo quanto tudo aquilo que lhe compõe. A complexidade dessa identidade revela aspectos variados que precisam ser ponderados quando se intenciona tecer interrogações que à considere, como no caso particular desta pesquisa, que visualizando compreender contornos à respeito dessa temática juntamente com a Geografia Escolar e as teorias racialistas, correlaciona, levando em consideração os limitantes teóricos que carrego enquanto pesquisadora, Educação, História e Raça. Os tristes trópicos, declamados por Itamar, anunciam o Brasil, um território, que comumente reitera ser governado sobre a máxima da violência e da exploração, aspectos visíveis e sensíveis aqueles que, por tantos recortes, vivem e escutam

narrativas de um *povo* pouco representado nas esferas institucionais, há uma história, neste sentido, de faltas, hierarquia e privilégios. Um país, que através do arranjo racial ordenado pela lógica colonial, aglutina referenciais étnicos e culturais diversos, e sutura, através da ciência moderna, a raça negra à estereotipização, exotismo e ao atraso. Uma história vai sendo contada a partir de lugares privilegiados, através de referenciais específicos, enunciando narrativas calcadas em concepções racialistas, que centralizam representações de figuras narcísicas através do lastro "universal", em um jogo de dualidade, onde a representação racial branca estava revestida de qualidades e virtudes, em contraposição à raça negra que assegura a negação destes aspectos.

Os livros didáticos de Geografia, no período da Primeira República, momento este de expressão particular para a constituição da identidade nacional, compõem o cenário educacional e científico através da notoriedade de seus autores, das editoras que os publicam e dos conteúdos que são abordados. A circulação dos compêndios, portanto, está atrelada ao espaço escolar, mas também contempla aspectos em voga à própria enunciação dos conhecimentos da ciência geográfica, neste sentido, a disciplina Geografia ao passo que parte de fundamentos próprios da cultura escolar também aglutina aspectos fundamentais da própria ciência. Os referenciais europeus e estadunidenses estiveram presentes de forma sistemática no encaminhamento da leitura da realidade e das problemáticas brasileiras, e enquanto modelos de progresso e desenvolvimento, a Geografia também fincada em tais referenciais expunha através de autores e professores brasileiros suas explicativas acerca dos entraves e possíveis caminhos ao avanço nacional. Contudo a realidade política, econômica, social e cultural do Brasil, em muito divergia da composição material dos países lidos enquanto "ao norte", a ideia de avanço e modernização expressava em um território marcado por um processo de abolição lento e tardio, sentidos outros, que no entendimento das classes dominantes ressoava como uma ofensa a seus privilégios calcados e dependentes de tantas violências materiais e simbólicas. Esse entrave que vai se estruturando a partir da Lei Feijó Barbacena (1831) e atinge seu ápice com a outorga da Lei Áurea (1889) expõe, ao longo do percurso, as intenções e projetos que, figuras políticas, literatos e cientistas, visualizavam para o futuro da nação; futuro este grafado por fronteiras que instauravam alguns enquanto cidadãos pertencentes a este território e outros enquanto mera massa disforme, sem pátria, pois carregavam na pele negra o signo da violência e da brutalidade de seus desdenhosos algozes. Raça, portanto, uma solução e um problema da branquitude é centralizada nos debates nacionais à fim de resolver o panorama heterogêneo que se estruturava no cotidiano das cidades brasileiras, já estava demarcado que todos não eram iguais, porém,

essa assertiva necessitava de contornos mais didáticos, à fim de ensinar que nem todos que se encontravam dentro dessas fronteiras pertenciam à mesma composição social. A identidade brasileira, portanto, vai sendo fomulada e alimentada, nos discursos hegemônicos, pela máxima da exclusão do corpo negro, tendo em vista que para tal intenção haviam explicativas variadas que sedimentavam e validavam essa lógica. Clima, meio, representações fenotípicas, religião, estado civilizatório e desenvolvimento intelectual, eram explicativas baseadas em "estudos" e comprovações de teorias racialistas que estavam presentes nos livros didáticos de Geografia.

Os cinco compêndios, analisados nesta pesquisa, que estão localizados historicamente entre os anos de 190- e 1938, expressam ao longo de seus conteúdos aspectos que ressaltam as explicativas geográficas à condição de subalternização da imagem da raça negra na sociedade brasileira. São explicativas deterministas que situam o lugar do corpo negro distante de uma posição na composição da identidade nacional, assim, estruturando uma compreensão identitária não somente deslocada de tais referenciais raciais, mas mais precisamente de uma composição que invalida a raça negra e a esteriotipa através de argumentos e características essencialistas. A ideia desenvolvida em tais livros, portanto, é de uma composição social tacanha e elaborada, qualitativamente, apenas por um caracter específico, o branco, através da inteligência, do grau civilizatório, da capacidade colonizatória e do seu alcance da verdade esse personagem é exposto enquanto o espelho de comparação para o desenvolvimento nacional. Os aspectos materiais e simbólicos da branquitude são garantidos e retroalimentados através de um discurso que contempla o modelo estético e geográfico da raça branca, pois a sua referência ao continente europeu não escapa aos detalhes da Geografia. Ao passo que a representação narcísica é centralizada no desenvolvimento da identificação nacional a "raça negra ou preta", assim denominada nos livros, é grafada através de suas faltas, de suas caraências em camparativo ao modelo racial caucásico, sem aptidões intelectuais e referenciais civilizatórios o seu único prestígio está na aptidão ao trabalho braçal, espaço já conhecido e natural ao corpo negro, tendo em vista que sua origem africana assegura através de um clima quente e hostil propensões à familiaridade com o trabalho árduo e penoso, como destaca o livro *Elementos de Chorographia do Brasil*. Características estas que, levando em consideração à realidade brasileira republicana, não condizia com os novos caminhos claros e límpidos do desenvolvimento, a raça negra ia sendo instaurada em um espectro de leitura e interpretação da sociedade que validava apenas os aspectos que lhes convinha salientar, em contra partida, distorcia e invisibilizava qualquer acentuação valorosa que a centralizasse dissociadamente das representações brancas. As acentuações deveriam, e partiam, fundamentalmente de uma ordem

hierárquica e comparativa que expressava a representação da alteridade racial apenas através de um marca centralizada na figura de um personagem, ou da coletividade, da raça branca, há uma elaboração representativa que evoca o Ser branco sempre enquanto espectro central da representação identitária nacional, presente no livro *Lições de Chorographia do Brasi*l.

O Brasil, nesse caminho, vai sendo ensinado através desses livros didáticos, enquanto um território que possui meios para o avanço nacional pois é composto por uma raça que mobilizou esforços individuais e coletivos para desenvolver o trabalho, a moral e os bons costumes, fosse através do sequestro dos africanos para desenvolver a economia nacional, ou por meio do processo de catequização forçada das populações originárias, os desvinculando assim de suas vãs superstições, ambas argumentações válidas e necessárias. Esse rumo era sinuoso e exaustivo, contudo, o peso do progresso não recaía sobre o corpo desses "homens de bem", e alguns precisariam aprender e trabalhar para entrar na ordem desse novo caminho, caso contrário, a pátria-mãe não os resguardariam. Se a raça branca estava localizada na Europa e na América, interconectando assim o território brasileiro aos aspectos materiais e simbólicos europeus, os negros, no entando, eram por vezes apresentados geograficamente apenas na África, alimentando, assim, um repertório de identificação nacional que distanciava a realidade brasileira e de sua população de uma representação que validasse a composição étnica que ali estava instaurada há séculos, como expresso nos livros da FTD e o *Geographia Secundária*. A noção de pertencimento, referente ao recorte nacional, que envolve tanto uma experiência de direitos e deveres junto ao Estado, como também, a construção de um senso de estar e fazer parte do grupo que compõe o *povo* de determinado território, ora desloca o corpo negro da condição de cidadão brasileiro, ora o sujeita ao vazio das significações da subserviência. Este lugar da subserviência, conhecido historicamente, e que mesmo inflado de máximas explicativas ainda se faz vazio por não dizer mais do que o discurso racista comporta, como os "argumentos da escravidão" presente no livro de Henrique Martins e de Horácio Scrosoppi, por exemplo, que apenas reiteram uma fábula colonial da branquitude.

A religião, também, está presente de forma significativa nos compêndios seja no *Geographia Primária* ou no *Geografia,* em ambos, o aspecto religioso é localizado enquanto característica necessária a identificação da condição de desenvolvimento civilizatório. Aos que são menos desenvolvidos o aspecto religioso é enunciado enquanto "superstição", tendo em vista que os dogmas e a liturgia são estruturas mais sofisticadas e marcam um maior avanço civilizatório, ou seja, apenas os civilizados praticam a verdadeira religião que cultua o único "Salvador". Partindo de uma história nacional que caminha entre o chicote e o crucifixo a

apresentação da religião enquanto fator relevante na composição social não instaura um ponto de partida distante do já era conhecido, contudo, diante dos novos moldes republicanos perceber que a religião ainda é expressa nos livros didáticos de Geografia enquanto fator marcador da condição evolutiva da sociedade é relevante para pensar que mesmo visualizando percorrer rumos mais "modernos" a necessidade de resguardar a verdade e salvação cristãs ainda era essencial a "nova" estrutura nacional. Afinal, um *povo* que aprendia a reconhecer seu salvador jamais o imaginaria algoz.

Desta forma, entendo que, se debruçar sobre a História da Geografia Escolar, nesta perspectiva, é costurar uma compreensão acerca do pensamento social brasileiro, os discursos que estão aqui expostos, seja através dos referências teóricos utilizados, ou dos trechos referentes aos livros didáticos analisados, contribuem correlacionadamente, para uma leitura não só da Geografia enquanto disciplina escolar, mas à medida que questiono acerca da identidade nacional e das teorias racialistas, formulo um caminho que se estende e se enraiza entre questões que extrapolam as fronteiras do saber geográfico. Os tristes trópicos me afligem ao passo que na construção desta pesquisa percebo que a identidade nacional brasileira foi com maior intenção assegurada entre fronteiras que distanciassem a raça negra de uma participação e composição efetiva, genuína e autônoma da identidade nacional. Vozes, saberes e expressões negras foram, ao longo dos livros didáticos, sancionadas à invisibilidade, irrelevância e estereotipização, intensificando um discurso que ao longo séculos, enquanto sociedade, ouvimos e, por vezes, contamos, o racismo nessa perspectiva, é essa força e tecnologia que muito alimentou o passado, mas que é ramificado cotidianamente no presente. Parece-me que mais foi feito, institucionalmente, a respeito do reconhecimento da diferença do Outro, do que da mobilização para um reconhecimento de uma identidade Nossa, nesse hiato, portanto, a resistência e o *aquilombamento* foram instrumentos fundamentais para a estruturação da diferença enquanto expressão brasileira (NASCIMENTO, 2006). É sobre este signo do "nacional" que os referenciais negros vão sendo clareados até desaparecerem. Penso, que as reflexões aqui propostas, sobre identidade nacional possam encaminhar questionamentos mais complexos e que percorram caminhos teóricos outros, a fim de enriquecer uma possível compreensão acerca da temática. Esta é só mais uma contribuição de uma pesquisadora negra brasileira a pensar o Brasil que nós fazemos parte, muito embora ainda esteja estruturado em bases racistas que nos negam e nos matam.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. Dois momentos na história da Geografia escolar: a Geografia clássica e as contribuições de Delgado de Carvalho. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**: Rev. Bras. Educ. Geog., Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 19-51, jul./dez., 2011.

_____. Um debate acerca da origem da Geografia escolar no Brasil. In**. Interfaces Científicas** - Educação. V.2, p.13 - 23, 2014.

ALBUQUERQUE, Wlamya. Movimentos sociais abolicionistas. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Flávio dos Santos. **Dicionário da escravidão e liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

ALMEIDA, Maximiliano de Mazewski Monteiro. O livro didático de geografia do RS para as escolas republicanas (1898). **Revista História da Educação** , v. 14, não. 32, pág. 143-171, 2010.

ALMEIDA. Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento. 2018.

ALONSO, Angela. O abolicionista cosmopolita: Joaquim Nabuco e a rede abolicionista transnacional. **Novos estudos CEBRAP**, p. 55-70, 2010.

ALVES, Marco Antônio Sousa. A autoria em questão a partir de Foucault: autor, discurso, sujeito e poder. **Matraga-Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ**, v. 22, n. 37, 2015.

ANGELO, Maria Deusia Lima; ALBUQUERQUE, Maria Aadailza Martins de AUTORES E LIVROS DIDÁTICOS REGIONAIS DE GEOGRAFIA (1870 – 1910): elementos históricos e educacionais para uma espacialização do fenômeno. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, *[S. l.]*, v. 4, n. 8, p. 88–112, 2015. Disponível em: https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/241. Acesso em: 27 jun. 2022.

ARANTES, Adlene Silva. **O papel da Colônia Orfanológica Isabel na educação e na definição dos destinos de meninos negros, brancos e índios na Província de Pernambuco (1874-1889)**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

A Redenção de Cam. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra3281/a-redencao-de-cam. Acesso em: 06 de novembro de 2021. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.

ASSUMPÇÃO, Itamar. **Tristes Trópicos**. Intérprete: Itamar Assumpção. In: ASSUMPÇÃO, Itamar. São Paulo: Baratos Afins, 1993. 1CD (50min38s). Faixa 5 (2min04seg).

AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. **Onda negra, medo branco**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BANTON, Michael. **A ideia de raça**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARBOZA, Danyele Vianna et al. **Os programas de ensino de Geografia do Colégio Pedro II de 1926 a 1951:** a transição do caráter corográfico ao discurso científico a serviço de um novo projeto de escola e de Brasil. 2015.

BARROS, Nilson Cortez Crocia. Especiação, região, progresso e política cultural na antropogeografia de Frederico Ratzel. **Geografia**, v. 31, n. 3, p. 455-467, 2006.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. Um balanço sobre a produção da história da educação dos negros no Brasil. *In*: FONSECA, Marcus Vinicius; BARROS; Surya Aaronovich Pombo de. **A história da Educação do negro no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2015.

BARROS, Douglas Rodrigues. **Lugar de negro, lugar de branco?:** esboço para uma crítica à metafísica racial. São Paulo: Hedra, 2019.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**. 2ed. Rio de Janeiro: Nova fronteira. 2009.

BECKER, Berta Koiffmann. A geopolítica na virada do milênio. Logística e desenvolvimento sustentável. *In*: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato. **Geografia:** Conceitos e temas. 16ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.
bell, hooks. **Ensinado a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

BESERRA, Bernadete de L.R.; LAVERGNE, Rémi Fernand. **Racismo e Educação no Brasil**. Recife: Ed. UFPE, 2018.

BETHENCOURT, Francisco. **Racismos**: Das Cruzadas ao século XX. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2018.

BENEDICTO, Ricardo Matheus. **Afrocentricidade, Educação e Poder:** uma crítica afrocêntrica ao eurocentrismo no pensamento educacional brasileiro. São Paulo. Tese. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2016.

BENEDICTO, Ricardo Matheus. O ideal de branqueamento no projeto educacional de José Veríssimo. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 30: nov./2018-abr.2019, p. 49-63. DOI: https://doi.org/10.26512/resafe.vi30.28240

BHABHA, Homi Kharshedji. A questão do "outro": diferença, discriminação e o discurso do colonialismo in Buarque De Almeida. In: DE HOLLANDA, Heloísa Buarque. **Pós-modernismo e política**. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.

_____. A questão do "Outro": diferença, discriminação e o discurso do colonialismo. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org.). **Pós-Modernismo e Política**. 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

BICUDO, Virgínia Leone et al. **Atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo**. São Paulo: Editora Sociologia e Política, 2010.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e saber escolar, 1810-1910**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
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. Tese de doutorado. Rio Claro: UNESP, 2010.

BOLSANELLO, Maria Augusta. Darwinismo social, eugenia e racismo" científico": sua repercussão na sociedade e na educação brasileira. **Educar em Revista**, p. 153-165, 1996.

BONILHA, Tamyris Proença. **O "não-lugar" do sujeito negro na educação brasileira.** 2012. 137 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000870696>. Acesso em: 17 de novembro de 2021.

BONILHA, Tamyris Proença; SOLIGO, Ângela Fátima. O não-lugar do sujeito negro na educação brasileira. **Revista Iberoamericana de Educación/Revista Ibero-Americana de Educação**, v. 68, n. 2, p. 31-48, 2015.

BONFIM, Paulo Ricardo. **Educar, Higienizar e Regenerar:** uma história da eugenia no Brasil. São Paulo: Paco Editorial, 2017.

BRASIL, lei de 15 de outubro de 1827. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. (Publicação original). In: Coleção de Leis do Império do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm. Acesso em 11 de novembro de 2021.

BRASIL. Lei de 7 de novembro de 1831. Declara livres todos os escravos vindos de fôra do Imperio, e impõe penas aos importadores dos mesmos escravos. *In*: **Coleção de Leis do Império do Brasil** - Página 182 Vol. 1 pt I. 1831.

BRASIL, Decreto nº 1.331-a, de 17 de fevereiro de 1854. Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte.(Publicação oiginal) *In*: Biblioteca virtual Câmara dos Deputados. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-norma-pe.html. Acesso em 11 de novembro de 2021.

BRASIL. Decreto n° 16.782 - A de 13 de janeiro de 1925. Reforma Rocha Vaz, que institui a Sociologia como disciplina obrigatória e dá outras providências. Coleção de Leis do Império e da República. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29024/pdf. Acesso em: 20 mar. 2021.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero:** feminismo e subversão da identidade. 16ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2018.

_____. **Corpos que importam**: os limites discursivos do sexo. São Paulo: Nº1 edições. 2019.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas:** o imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

_____. **A cidadania no Brasil**: o longo caminho. 3ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. **A construção da ordem:** a elite política imperial. Teatro das sombras: a política imperal. 4 e.d. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CARVALHO, Naiemer Ribeiro de. A construção da nação nos livros didáticos de geografia da Primeira República. **Giramundo: Revista de Geografia do Colégio Pedro II**, v. 1, n. 2, p. 55-65, 2015.

CAMPOS, Rafael Días da Silva. O Conde de Buffon e a Teoria da Degenerescência do Novo Mundo no Século XVIII. **História das Ideias. Paraná: Editora da Universidade Estadual de Maringá**, 2010.

CARDOSO, Lourenço. **O branco ante a rebeldia do desejo:** um estudo sobre a branquitude no Brasil. 2014. Tese de doutorado defendida no PPGCS/UNESP, Araraquara. 2014.

CARDOSO, Edson Lopes. **Memória do Movimento Negro um testemunho sobre a formação do homem e do ativista contra o racismo**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser**. 2005. Tese de doutorado. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

CÉSAR, Chico. **Béradêro**. Intérprete: Chico César. In: VELAS. Aos Vivos. 1995. 1 cd (49min17s). Faixa 1 (3min03seg).

CÉSAIRE, Aimé. Discurso sobre o colonialismo.[Tradução de Noêmia de Sousa]. **Lisboa: Ed. Livraria Sá da Costa Editora**, 1978.

CIRQUEIRA, Diogo Marçal. **Inscrições da racialidade no pensamento geográfico (1880-1930)**. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Geografia. Instituto de Geociência, Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2015.

CLAVAL, Paul. História da Geografia. Lisboa: edições70, 2006.

_____. Epistemologia da Geografia. 2 ed. Florianópolis: Editora UFSC, 2014.

CRAIS, Clifton; SCULLY, Pamela. **Sara Baartman and the Hottentot Venus: A ghost story and a biography**. Princeton University Press, 2010.

CRUZ E SOUSA, João da, 1861-1898. **Obra Completa**. Organização de Andrade Murici. Rio de Janeiro: Nova Aguiar, 1995.

COAN, Giovanna Ike. **Do culto à cultura: fatos linguísticos e sociais no colégio republicano paulista**. 2016. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. **Cadernos Cedes**, v. 20, p. 11-23, 2000.

CORRÊA, Gabriel Siqueira. **Narrativas raciais como narrativas geográficas**: uma leitura do branqueamento do território nos livros didáticos de geografia. Dissertação de mestrado, defendida no PPGG, da UFF/RJ, Niterói, 2013.

COSCIONI, Fernando José. O Darwinismo Social na geografia humana do início do século XX: o caso da obra Influences of Geographic Environment, de Ellen Semple. Geousp – **Espaço e Tempo** (Online), v. 22, n. 2, p. 349-365, mês. 2018. ISSN 2179-0892.

DIGARD, Jean-Pierre. A biodiversidade doméstica. Uma dimensão desconhecida da biodiversidade animal. **Anuário antropológico**, v. 37, n. 2, p. 205-223, 2012.

DIOP, Cheikh Anta. **A unidade cultural da África Negra: Esferas do patriarcado e do matriarcado na antiguidade clássica**. Edições Pedago, 2014.

DOLHNIKOFF, M. Elites regionais e a construção do Estado nacional. *In*: JACSÓN, E. (Org). **Brasil:** formação do Estado e da nação. São Paulo: Fapesp, Hucitec; Ijuí: UNIJUI, 2003.

EVARISTO, Conceição. **Histórias de leves enganos e parecenças**. 5ed. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Ulisseia: Lisboa, 1961.

_____. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERRACINI, Rosemberg Aparecido Lopes. **A África e suas representações no(s) livro(s) escolar(es) de Geografia no Brasil-1890-2003**. 2012. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. 2012.

FARIAS, Priscila Lena; HANNS, Daniela K.; ARAGÃO, Isabella R.; DIXON, Catherine R. Designing the Early History of Typography in Brazil, Starting from Printing in São Paulo. In: **ICDHS 10th+1**, 2018, Barcelona. Back to the Future. The Future in the Past. Conference Proceedings Book, 2018.

FERRARO, Alceu R. Malthus: população, pobreza e educação1. Universidade Federal de Pelotas. Periódico I, Faculdade de Educação/UFPel. **Cadernos de Educação**, v. 8, p. 5-20, 1997.

FERREIRA, Sandro de Santana. **Entre Cruz, entre Souza, entre versos**: uma reflexão sobre o legado autoral de Cruz e Souza a partir de uma condição negra e branca. 2015. 88 f..

Dissertação(Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica-RJ, 2015.

FILHO, João Cardoso Palma. A República e a educação no Brasil: Primeira República (1889-1930). Universidade Estadual Paulista: Pró-Reitoria de Graduação. **Cadernos de Formação– Formação de Professores–Educação, Cultura e Desenvolvimento.** São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, v. 1, p. 71-84, 2010.

FREITAS, Idalina Maria Almeida. Escola Agrícola da Bahia de São Bento das Lages: experiências na formação de operários agrícolas na Vila de São Francisco do Conde (1850-1890). **Revista Maracanan**, n. 21, p. 29-49, 2019.

FOGLEMAN, Valerie M. American attitudes towards wolves: a history of misperception. **Environmental Review**, v. 13, n. 1, p. 63-94, 1989.

FONSECA, Marcus Vinícius. O perfil racial das Escolas mineiras no século XIX. In: Cadernos Penesb. **Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira**. Rio de Janeiro: EdUFF, 2006.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 27ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

GALLLO, Sílvio. **Deleuze & a Educação**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2017.

GAST, John. **American Progress**. 1872. *In*: Library of Congress Prints and Photographs Division Washington, D.C. 20540 USA. Disponível em: https://tile.loc.gov/storage-services/service/pnp/ppmsca/09800/09855r.jpg. Acesso em 11 de outubro de 2021.

GAUDIO, R. **Ideologia nacional e discurso geográfico sobre a natureza brasileira**. Belo Horizonte: UGMG, 2007.

GERALDINO Carlos Francisco Gerenczes; VITTE Antonio Carlos. **O papel do isolamento geográfico e da migração dos organismos na especiação:** o caso da crítica de Moritz Wagner a Charles Darwin. Terræ Didatica, 12(3):184-195, 2016.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento negro educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. Rio de Jnaeiro: Vozes, 2017.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Movimento negro e educação**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 15, p. 134-158, set.-dez. 2000.

GORENDER, Jacob. **O escravismo colonial**. São Paulo: Editora Ática, 1978.

GOUVÊA, Maria de Fátima. **O império das províncias: Rio de Janeiro, 1822-1889**. Editora Record, 2008.

GUIMARÃES, Geny Ferreira. **Rio Negro de Janeiro:** olhares geográficos de heranças negras e o racismo no processo-projeto patrimonial. Tese de doutorado defendida no PPGG/UFBA, Salvador. 2015.

HAESBAERT, Rogério. **Desterritorialização**: entre as redes e os aglomerados de exclusão. *In*: Geografia conceitos e temas. 2e.d. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

HALLEWELL, Laurence. **O livro no Brasil: sua história**. 3. ed. São Paulo: Edusp, 2012.

HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**. 12ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2012.

_____. **Cultura e representação**. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HASHIZUME, Maurício Hiroaki. Notas sobre a formação da colonialidade do poder no Brasil. **Colóquio Internacional Epistemologias do Sul:** aprendizagens globais Sul-Sul, Sul-Norte e Norte-Sul-Actas, v. 2, p. 397-408, 2015.

HOLZER, Werther. SOBRE TERRITÓRIOS E LUGARIDADES. **Revista Cidades**, [S.l.], v. 10, n. 17, dez. 2014. ISSN 24481092. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/revistacidades/article/view/3232>. Acesso em: 26 out. 2021.

HOFSTADTER, Richard. **Social darwinism in american thought**. Philadelphia: University of Pensilvania Press. 1946.

IHGB – Instituto Histórico e Geográfico. **Sócios falecidos brasileiros**. 1 p. Disponível em: https://ihgb.org.br/perfil/userprofile/jmanuelmacedo.html. Acesso em: 23 outubro 2021.

JINZENJI, Mônica Yumi. As escolas públicas de primeiras letras de meninas: das normas às práticas. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 10, n. 1 [22], p. 169-197, 16 jan. 2012.

KERN, Gustavo da Silva. As relações entre eugenia e educação no pensamento de Renato Kehl. *In*: 38ª Reunião nacional ANPEd. **Democracia em risco:** a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência. 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/programacao/210?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=5.

LACERDA, João Batista de. Sobre os mestiços no Brasil. Primeiro Congresso Universal das Raças. Londres, jul. 1911. In: SCHWARCZ, L. M. Previsões são sempre traiçoeiras: João Baptista de Lacerda e seu Brasil branco. **História, Ciências, Saúde:** Manguinhos, Rio de Janeiro, v.18, n.1, p.225-242. jan./mar. 2011.

LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo, Enxada e Voto:** o município e o regime representativo no Brasil. 7ª e.d. Companhia das Letras. São Paulo, 2012.

LEMINSKI, Paulo. **Toda poesia**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2013.

LIMA, Romise Inez de. **Na sala de aula**: a África de meus alunos. Dissertação de mestrado, defendida no PPGG/UFRGS, Porto Alegre, 2014.

LOTIERZO, Tatiana Helena P; SCHWARCZ, Lilia Katri Moritz. Raça, gênero e projeto branqueador: "A redenção de Cam", de Modesto Brocos. **Artelogie, Paris**, n. 5, p. 1-26, 2013.

MACEDO, Joaquim Manuel de. **As vítimas-algozes**: quadros da escravidão. São Paulo: Martin claret, 2010.

MACHADO, Lia Osório. Origens do pensamento geográfico no Brasil: meio tropical, espaços vazios e a ideia de ordem (1870-1930) *In*: CASTRO, Iná Elias de; COSTA, Paulo Cesar da; CORRÊA, Roberto Lobato. **Geografia:** conceitos e temas. 16 e.d. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

MAGALHÃES, José Vieira Couto de. **O Selvagem**. Rio de Janeiro: Typographia da reforma, 1876.

MAGNOLI, Demétrio. **O corpo da pátria**: imaginação geográfica e política externa no Brasil, 1808-1912. Unesp, 1997.

_____. O Estado em busca do seu território. **Terra Brasilis (Nova Série). Revista da Rede Brasileira de História da Geografia e Geografia Histórica**, n. 4-5, 2003.

MAIA, Helio José Santos; SILVA, Maria Abádia da. Educação e Sanitarismo no Brasil, um projeto eugenista realizado. **Revista Latino-Americana de História**, v. 5, n. 15, p. 110-131, 2016.

MARTINS, Ana Luiza. **Revistas em revista:** imprensa e práticas culturais em tempos de República, São Paulo (1890-1922). Edusp, 2001.

MAZZEO, Antonio Carlos. **Estado e burguesia no Brasil:** origens da autocracia burguesa. São Paulo: Boitempo Editorial, 2015.

MBEMBE, Achille. As formas africanas de auto-inscrição. **Estudos afro-asiáticos**, v. 23, p. 171-209, 2001.

MELLO, Humberto de; MACHADO, Sídio. A formação histórica da educação para cegos no Brasil: uma análise contextualizada das leis do Império à República. **Anais do Seminário Luso-Brasileiro de Educação Inclusiva:** o ensino e a aprendizagem em discussão, Porto Alegre, RS, Brasil, 2017.

MERCIER, Guy. La région et l'État selon Friedrich Ratzel et Paul Vidal de la Blache. *In*: **Annales de géographie**. Armand Colin, p. 211-235. 1995.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *In*. Cadernos de Letras da UFF–Dossiê: **Literatura, língua e identidade**, v. 34, p. 287-324, 2008.

MORAES, Antonio Carlos Robert. Notas sobre identidade nacional e institucionalização da Geografia no Brasil. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, vol. 4, n. 8, p. 166-176, 1991.

_____. **Ideologias geográficas:** espaço, cultura e política no Brasil. 2ed. São Paulo: Hucitec, 1991.

_____. **Bases da formação territorial do Brasil**: O território colonial brasileiro no longo séc. São Paulo: Hucitec, 2000.

MORAES, Caroline Martins Ramos de et al. O determinismo presente na obra cidade de deus, de Paulo Lins. **Memorial TCC Caderno da Graduação**, v. 5, n. 1, p. 437-448, 2019.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro; SANDER, Ricardo Ernani. História da educação dos surdos no Brasil. **Seminário de Pesquisa do PPE**. Universidade Estadual de Maringá, v. 2, 2015.

MUNANGA, Kabengele. Mestiçagem e identidade afro-brasileira. **Cadernos PENESB**, v. 1, p. 9-20, 1999.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **O negro, da senzala para escola:** a educação nos congressos agrícolas do Rio de Janeiro e de Pernambuco (1878). Curitiba: Atena Editora, 2017.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. **Beatriz Nascimento, Quilombola e Intelectual: Possibilidade nos dias da destruição**. Filhos da África, 2018.

NJERI, Aza. Educação afrocêntrica como via de luta antirracista e sobrevivência na maafa. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 31: mai.-out./2019, p. 4-17. DOI: https://doi.org/10.26512/resafe.vi30.28253

NOVAES, Carlos de. **Geographia Primária**. 9ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 190.

OLIVEIRA, Elisângela Medeiros de. **Cruz e Sousa:** literatura e a questão "racial" na poesia simbolista. 2016. 17f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em História e Cultura Africana e Afro-brasileira). Departamento de História do CERES - Campus de Caicó, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Caicó, 2016.

PIERROT, Grégory. "Our hero": Toussaint Louverture in British representations. **Criticism**, v. 50, n. 4, p. 581-607, 2008.

PINTO, Ana Flávia Magalhães. **De pele escura e tinta preta:** a imprensa negra do século XIX (1833-1899). 2006. 197 f. Dissertação (Mestrado em História)-Departamento de História)- Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

PIRES, Marcelo Raimundo. **Representações de Brasil em Delgado de Carvalho**. 2006. Dissertação de mestrado, defendida no PPGE/UNIMEP, São Paulo, 2006.

PIRES, Antônio Donizeti. Imagem e epifania nos poemas em prosa de Cruz e Souza. **Texto Poético**, *[S. l.]*, v. 9, n. 14, 2014. DOI: 10.25094/rtp.2013n14a26. Disponível em: https://textopoetico.emnuvens.com.br/rtp/article/view/26. Acesso em: 8 jul. 2022.

QUADROS, Dênis Moura de; MOUSQUER, Antônio Carlos. O lugar dos poetas negros Luis Gama, Cruz e Souza, Lino Guedes e Solano Trindade nas páginas da história da literatura brasileira: um olhar por três histórias da poesia brasileira. **Muitas Vozes**, *[S. l.]*, v. 7, n. 2, p. 328–342, 2019. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/muitasvozes/article/view/11738. Acesso em: 8 jul. 2022.

QUERINO, Manuel Raimundo. A raça africana e os seus costumes na Bahia. Anais do **5º Congresso Brasileiro de Geografia**. V.2. Salvador: Imprensa Oficial do Estado. 1916.

_____**A raça africana e os seus costumes na Bahia**. 2ªed. Salvador: P55 Edições, 2021.

QUIJANO, Aníbal. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. **Estudos avançados**, v. 19, p. 9-31, 2005.

RANGEL, Jorge Antonio. **Edgard Roquette-Pinto**. Recife: Editora Massangana, 2010.

RATZEL, Friedrich. **As Raças Humanas**. MORAES, Antônio Carlos Robert (org.). Ratzel. São Paulo: Ática, 1990.

REBELO, Fernanda. Raça, clima e imigração no pensamento social brasileiro na virada do século XIX para o XX. **Filosofia e História da Biologia**, v. 2, n. 1, p. 159-177, 2007.

REIS, João José. Revoltas escravas. *In*: **Dicionário da liberdade e escravidão:** 50 textos críticos. SCHWARCZ, Lilian Moritz. Rio de Janeiro: Companhia das letras, 2018.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. 3ed. São Paulo: Global, 2015.

RIBEIRO, Fabio. Prefácios, direções, advertências: orientações ao professor nos livros didáticos (1880-1930). **Revista História Hoje**, v. 6, n. 11, p. 369-394, 2017.

RIBEIRO, Katiúscia; MOREIRA JR., Valter Duarte. Análises e reflexões afrocêntricas acerca da educação filosófica. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação.** Número 31: mai.-out./2019, p. 87- 100. DOI: https://doi.org/10.26512/resafe.vi30.28258

RICARDO, João; MENDONÇA, Paulinho. **Sangue Latino**. Intérprete: Secos & Molhados. In: Secos & Molhados. São Paulo: Continental, 1973. (30min39seg). Faixa 1 (2min8seg).

RICH, Adrienne. **The will to change: Poems 1968-1970**. WW Norton & Company, 1971.

ROCHA, Genylton Odilon Rego da. **A trajetória da disciplina Geografia no currículo escolar brasileiro (1839 – 1942)**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1996.

ROCHA, Pedro Diniz. O determinismo racial e geográfico no discurso geopolítico moderno/colonial: por uma geopolítica decolonial. **Conjuntura Global**, v. 7, n. 3, 2018.

ROMÃO, Jeruse (org.). **História da Educação do Negro e outras histórias.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

ROQUETTE-PINTO, Edgard. **Seixos rolados**: estudos brasileiros. Rio de Janeiro: Mendonça Machado & cia, 1927.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos avançados**, v. 2, p. 46-71, 1988.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. MENEZES, Maria Paula (orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 5ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Milton. Ser negro no Brasil hoje. Folha de São Paulo. 2000.

SANTOS, Ricardo Augusto dos. **Pau que nasce torto, nunca se endireita!** E quem é bom, já nasce feito? Esterilização, saneamento e educação: uma leitura do eugenismo em Renato Khel (1917-37). PPGH. Universidade Federal Fluminense. 2008.

SANTOS, Cesar Augusto Caldas dos. **Sob a névoa do norte**: reflexões sobre colonialidade, raça e livros didáticos de Geografia do ensino fundamental. Dissertação de mestrado, defendida no PPGE/UFRJ, Rio de Janeiro. 2013.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4ed. São Paulo: Autores associados, 2013.

SCHMIDT, Leonete Luzia. **A cultura escolar catarinense na década de 1850**: uma análise das escolas de primeiras letras. 2009.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1993.

_____. **Previsões são sempre traiçoeiras: João Baptista de Lacerda e seu Brasil branco**. História, Ciências, Saúde-Manguinhos, v. 18, n. ja/mar. 2011, p. 225-242, 2011Tradução . . Acesso em: 03 jul. 2022.

_____. **A abertura para o mundo:** 1889-1930. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2012.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Flávio dos Santos. **Dicionário da escravidão e liberdade:** 50 textos críticos. São Paulo: Companhia das letras. 2018.

SEEMANN, Jörn**.** Friedrich Ratzel entre tradições e traduções, In: ***Terra Brasilis****,* 2012, posto online no dia 05 novembro 2012, consultado o 04 novembro 2021. URL : http://journals.openedition.org/terrabrasilis/180 ; DOI : https://doi.org/10.4000/terrabrasilis.

SEYFERTH, Giralda. A invenção da raça e o poder discricionário dos estereótipos. **Anuário Antropológico**, *[S. l.]*, v. 18, n. 1, p. 175–203, 2018. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/anuarioantropologico/article/view/6581. Acesso em: 21 out. 2021.

SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: CEAO, 1995.

SILVA, Jeane Medeiros. **A bibliografia didática de Geografia:** história e pensamento do ensino geográfico no Brasil (1814-1930...). Tese – Universidade Federal de Uberlândia. PPGG, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. 12ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

SILVA, Denise Ferreira. **A dívida impagável**. São Paulo: Oficina de imaginação política e living commons, 2019.

SOARES, Elza. **A Carne**. Intérprete: Elza Soares. In: -, 2002. JORGE, Seu; YUCA, Marcelo; CAPELLETE, Wilson. Do Cóccix até o pescoço. 1 CD single (3min39seg).

SODRÉ, Muniz. **Pensar nagô**. Rio de Janeiro: Editora Vozes Limitada, 2017.

SOUSA, Ricardo Alexandre Santos de. **Natureza e Sensibilidade na História Oitocentista**. ANPUH_- SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 27, Natal, 2013. Anais.Natal, 2013.

_____. **Capistrano de Abreu:** o enquadramento ambiental em Capítulos de História Colonial (1907). VIII Encontro Estadual de História: ANPUH-BA, Feira de Santana, 2016.

SOUZA, Marcelo Lopes de. Território da divergência ne da confusão: em torno das imprecisas fronteiras de um conceito fundamental. *In*: SAQUET, Marcos Aurelio; SPOSITO, Eliseu Savério (Ed.). **Territórios e territorialidades:** teorias, processos e conflitos. Editora expressão popular, 2009.

_____. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. *In*: CASTRO, Iná Elias de; COSTA, Paulo Cesar da; CORRÊA, Roberto Lobato. **Geografia:** conceitos e temas. 16 e.d. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

SOUZA, Vanderlei Sebastião de; SANTOS, Ricardo Ventura. O Congresso Universal de Raças, Londres, 1911: contextos, temas e debates. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas**, v. 7, p. 745-760, 2012.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. **Beatriz Nascimento, Quilombola e Intelectual:** Possibilidade nos dias da destruição. Filhos da África, 2018.

NUTI, Lucia. The world map as an emblem: Abraham Ortelius and the Stoic contemplation. **Imago Mundi**, v. 55, n. 1, p. 38-55, 2003.

TAKAMATSU, Sônia Midori. **A biblioteca Cesar Bierrenbach: o centro de ciências, letras e artes e a utopia do conhecimento**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. 2011.

TONINI, Ivaine Maria. **Identidades capturadas:** gênero, geração e etnia na hierarquia territorial dos livros didáticos de geografia (Tese de Doutorado em Educação). Porto Alegre, UFRGS, 139p., 2002.

TURIN, Rodrigo. O" selvagem" entre dois tempos: a escrita etnográfica de Couto de Magalhães. **Varia Historia**, v. 28, p. 781-803, 2012.

VASCONCELLOS, Christianne Silva. O uso de fotografias de africanos no estudo etnográfico de Manuel Querino. **Sankofa (São Paulo)**, v. 2, n. 4, p. 88-111, 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 3ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017.

VELOSO, Caetano. **Meu coco**. Intérprete: Caetano Veloso. In: VELOSO, Caetano; NUNES, Lucas. Rio de Janeiro e Belo Horizonte: Estúdios Lavigne; New Doors, 2021. 1 CD (43min57s). Faixa 1 (3min9seg).

VERÍSSIMO, José. **A Educação Nacional.** 3. ed. (1. ed. 1890) Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

VLACH, Vania. **A propósito do ensino de Geografia**: em questão, o nacionalismo patriótico. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade de São Paulo – USP. São Paulo, 1988.

WISSENBACH, Maria Cristina Cortez. Letramento e escolas. In: SCHWRCZ, Lilia Moritz; GOMES, Flávio dos Santos. **Dicionário da escravidão e liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

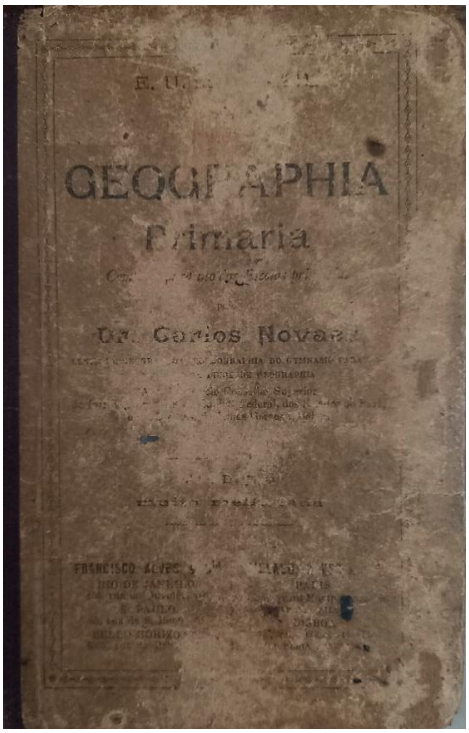
APÊNDICE A – Seleção prévia dos livros didáticos catalogados.

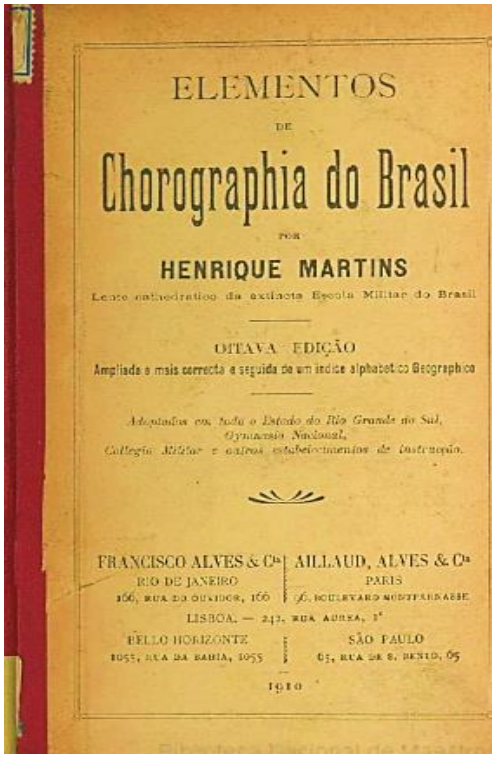
Autor	Obra	Ano/ Edição	Período Escolar	Editora	Capítulo/ Subtópico
Horácio Scrosoppi	Lições de Chorographia do Brasil	1911/2ªe. d.	Ginásio	Duprat & Cia - SP	Capítulo: Etnographia e colonização do Brasil Subtópico: Elemento africano ou negro
Dr. Carlos de Novaes	Geographia Secundária	1928/ 10ªe.d.	Ginásio	Livraria Francisco Alves, Paulo de Azevedo & Cia	Capítulo: Os grupos ethnicos – línguas e religiões Subtópico: Raças humanas
FTD	Geografia	1938/ -	Curso primário	Livraria Francisco Alves, Paulo de Azevedo & Cia	Capítulo: Geografia política
Moisés Gicovate	Geografia do Brasil	1944/4ªe. d.	3ª série ginasial	Companhia Melhoramentos - SP	Capítulo: População brasileira Subtópico: Raças
Aroldo de Azevedo	Geografia Geral	1944/ 13ªe.d.	1ª série ginasial	Companhia Editora Nacional	Capítulo: Raças e povos da Terra
Mario da Veiga Cabral	Compêndio de Geografia do Brasil	1947/ 28ªe.d.	-	Editora a Noite	Capítulo: Raças
Aroldo de Azevedo	Geografia Humana do Brasil	1951/3ªe. d.	3° ano do curso colegial	Companhia Editora Nacional - SP	Capítulo: Os fatores humanos Subtópico: As minorias etnicas
Moisés Gicovate	Geografia do Brasil	1953/1ªe. d.	3ª série ginasial	Companhia Melhoramentos - SP	Capítulo: A população brasileira Subtópico: Formação étnica; etnias.
Geraldo Sampaio de Souza e	Geografia do Brasil	1958/ 10ª e.d.	4ª série ginasial	Editora do Brasil S/A	Subtópico: Povoamento

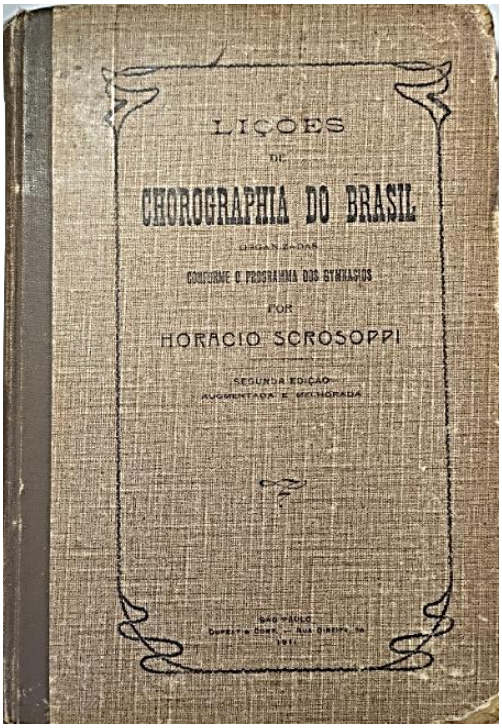
Armando José S. de Souza					
Aroldo de Azevedo	Geografia do Brasil	1958/ 84ª e.d.	3ª série ginasial	Companhia Editora Nacional	Capítulo: Os tipos etnicos
Aroldo de Azevedo	Geografia Humana do Brasil	1959/ 19ªe.d.	3° ano do curso colegial	Companhia Editora Nacional - SP	Capítulo: As minorias étnicas
Aroldo de Azevedo	Geografia Geral	1961/ 176ª e.d.	1ª série ginasial	Companhia Editora Nacional - SP	Capítulo: Raças e povos da Terra
Delgado de Carvalho e Therezinha de Castro	Geografia Humana: política e econômica	1967/2ªe. d.	-	Conselho Editorial de Geografia	Capítulo: Etnias e povos Subtópico: Noções de raça
Aroldo de Azevedo	O Brasil no Mundo: nosso mundo, nossa terra	1970/-	Ginásio	Companhia Editora Nacional	Capítulo: Uma população que cresce com gente de muitas origens Subtópico: Gente de muitas origens
Hilton Sette e Manoel Correa de Andrade	Geografia do Brasil	1970/ 19ªe.d.	2° grau	Editora do Brasil S/A - SP	Capítulo: “formação étnico cultural” Subtópico: O brasileiro é um povo mestiço
Humberto de Medeiros	OSPB- Organização Social e política brasileira	1971/-	3ª e 4ª série	FDT S/A	Capítulo: População brasileira - sua vida dinâmica Subtópico: Formação étina: indígena, o negro e o branco

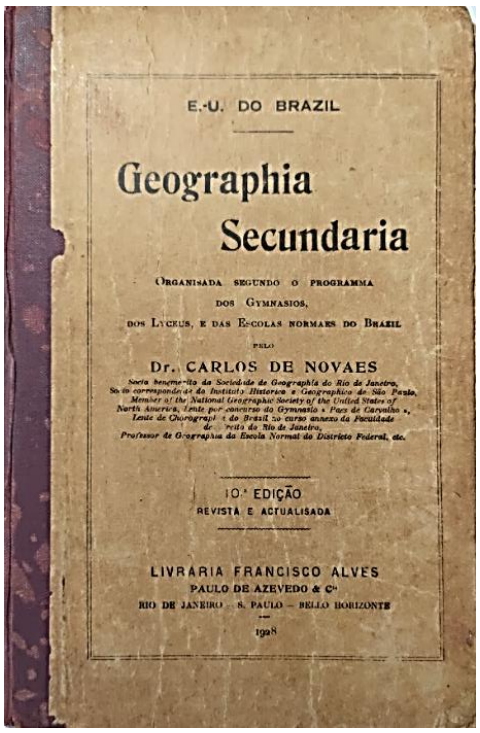
Fonte: Natália Farias de Barros (2021).

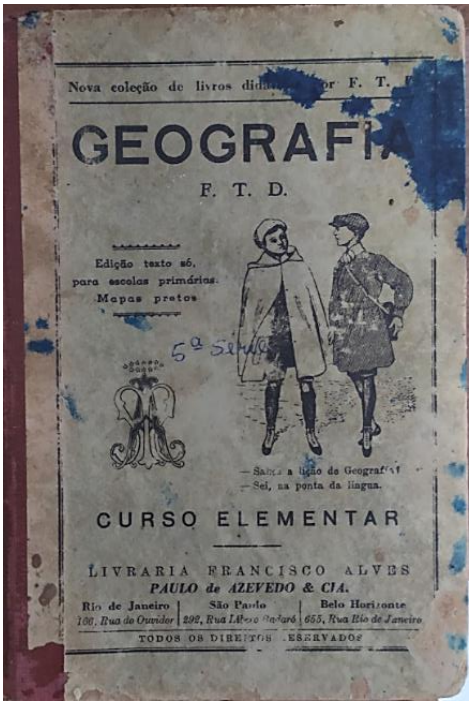
ANEXO A- Capas dos livros didáticos utilizados na pesquisa pela ordem de publicação.





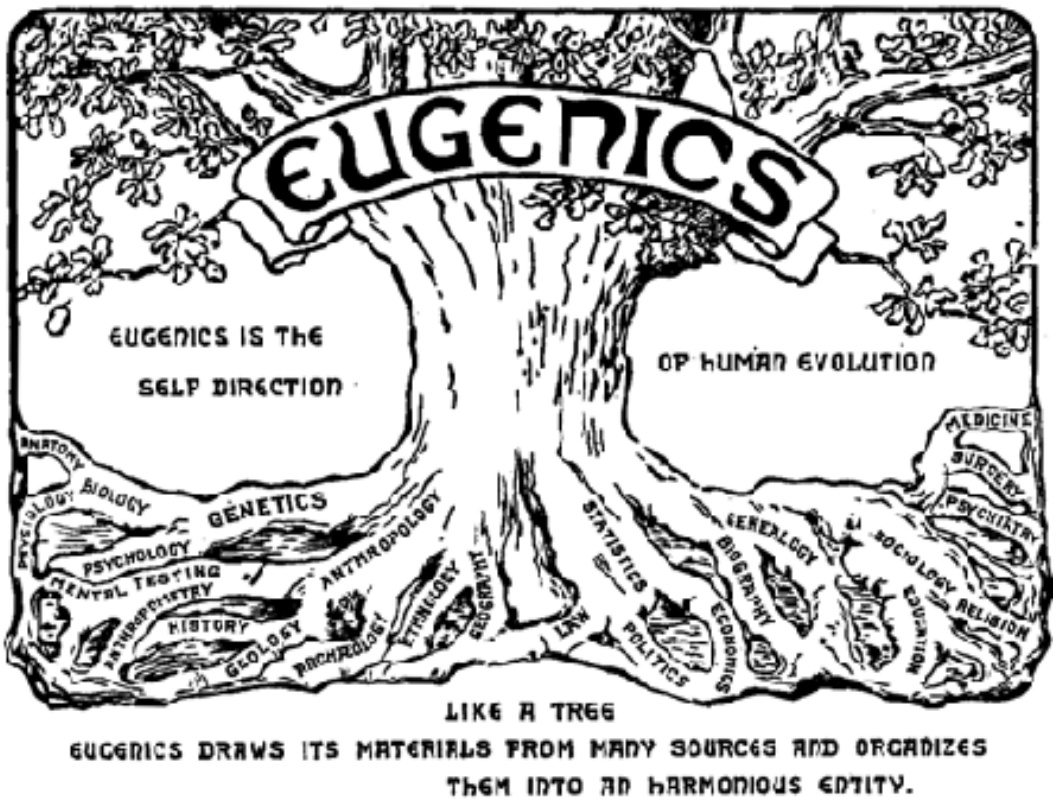

LIÇÕES
DE
CHOROGRAPHIA DO BRASIL
ORGANISADAS
CONFORME O PROGRAMMA DOS GYMNASIOS
POR
HORACIO SCROSOPPI
SEGUNDA EDIÇÃO
AUGMENTADA E MELHORADA


E.-U. DO BRAZIL
Geographia
Secundaria
ORGANISADA SEGUNDO O PROGRAMMA
DOS GYMNASIOS,
DOS LYCEUS, E DAS ECOLAS NORMAES DO BRAZIL
PELO
Dr. CARLOS DE NOVAES
10.ª EDIÇÃO
REVISTA E ACTUALISADA
LIVRARIA FRANCISCO ALVES
PAULO DE AZEVEDO & Cª
RIO DE JANEIRO — S. PAULO — BELLO HORIZONTE
1908



ANEXO B – *American Progress*.

ANEXO C – The Eugenic tree.



ANEXO D – Poesia Dor Negra

Cruz e Sousa

E como os Areais eternos
sentissem fome e sentissem sede
de flagelar, devorando com as
suas mil bocas tórridas todas
as rosas da Maldição e do Esquecimento
infinito, lembraram-se, então, simbolicamente
da África!

Sanguinolento e negro, de lavas e de trevas, de torturas e de lágrimas, como o estandarte mítico do Inferno, de signo de brasão de fogo e de signo de abutre de ferro, que existir é esse, que as pedras rejeitam e pelo qual até mesmo as próprias estrelas choram em vão milenariamente?!

Que as estrelas e as pedras, horrivelmente mudas, impassíveis, já sem dúvida que por milênios se sensibilizaram diante da tua Dor inconcebível, Dor que de tanto ser Dor perdeu já a visão, o entendimento de o ser, tomou de certo outra ignota sensação da Dor, como um cego ingênito que de tanto e tanto abismo ter de cego sente e vê na Dor uma outra compreensão da Dor e olha e palpa, tateia um outro mundo de outra mais original, mais nova Dor.

O que canta Réquiem eterno e soluça e ulula, grita e ri risadas bufas e mortais no teu sangue, cálice sinistro dos calvários do teu corpo, é a Miséria humana, acorrentando-te a grilhões e metendo-te ferro em brasa pelo ventre, esmagando-te com o duro coturno egoístico das Civilizações, em nome, no nome falso e mascarado de uma ridícula e rota liberdade, e metendo-te ferro em brasa pela boca e metendo-te ferros em brasa pelos olhos e dançando e saltando macabramente sobre o lodo argiloso dos cemitérios do teu Sonho.

Três vezes sepultada, enterrada três vezes, na espécie, na barbaria e no deserto, devorada pelo incêndio solar como por ardente lepra sidérea, és a alma negra dos supremos gemidos, o nirvana negro, o rio grosso e torvo de todos os desesperados suspiros, o fantasma gigantesco e noturno da Desolação, a cordilheira monstruosa dos ais, múmia das múmias mortas, cristalização de esfinges, agrilhetada na Raça e no Mundo para sofrer sem piedade a agonia de uma Dor sobre-humana, tão venenosa e formidável, que só ela bastaria para fazer enegrecer o sol, fundido convulsamente e espasmodicamente à lua na cópula tremenda dos eclipses da Morte, à hora em que os estranhos corcéis colossais da Devastação, pelo Infinito galopam, galopam, colossais, colossais...