



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

MARIA DEUSIA LIMA ANGELO

A GEOGRAFIA DAS PROVÍNCIAS/ESTADOS DO BRASIL PARA AS
ESCOLAS PRIMÁRIAS ENTRE AS DÉCADAS DE 1860 E 1920: situando o caso
de Pernambuco

João Pessoa – PB
2022

MARIA DEUSIA LIMA ANGELO

**A GEOGRAFIA DAS PROVÍNCIAS/ESTADOS DO BRASIL PARA AS
ESCOLAS PRIMÁRIAS ENTRE AS DÉCADAS DE 1860 E 1920: situando o caso
de Pernambuco**

Tese apresentada em cumprimento às exigências do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba (PPGG – UFPB), como requisito para o título de doutorado em Geografia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Adailza Martins de Albuquerque

João Pessoa – PB

2022

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

A584g Angelo, Maria Deusia Lima.

A geografia das províncias/estados do Brasil para as
escolas primárias entre as décadas de 1860 e 1920 :
situando o caso de Pernambuco / Maria Deusia Lima
Angelo. - João Pessoa, 2022.
306 f. : il.

Orientação: Maria Adailza Martins de Albuquerque.
Tese (Doutorado) - UFPB/CCEN.

1. História - Educação. 2. Escolas primárias. 3.
Ensino da geografia - Pernambuco. I. Albuquerque, Maria
Adailza Martins de. II. Título.

UFPB/BC

CDU 9:37(043)

A Geografia das províncias/estados do Brasil para as escolas primárias entre as décadas de 1860 e 1920: situando o caso de Pernambuco

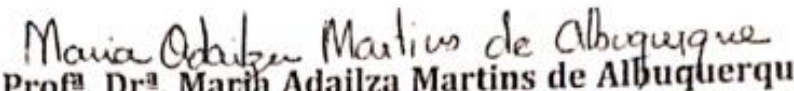
Por

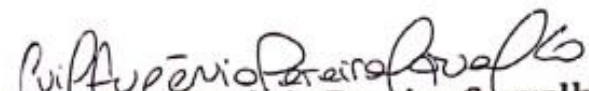
Maria Deusia Lima Angelo

Tese apresentada em cumprimento às exigências do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba (PPGG – UFPB), como requisito para o título de doutorado em Geografia.

Área de concentração: Território, Trabalho e Ambiente

Aprovada por:


Prof^ª. Dr^ª. Maria Adailza Martins de Albuquerque
Orientadora

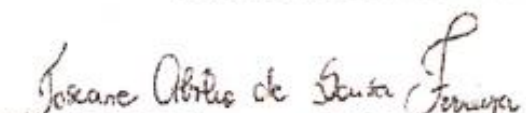

Prof. Dr. Luiz Eugênio Pereira Carvalho
Examinador interno

 Documento assinado digitalmente
EDUARDO JOSÉ PEREIRA MAIA
Data: 11/09/2022 18:06:34-0300
Verifique em <https://verificador.dl.br>

Prof. Dr. Eduardo José Pereira Maia
Examinador Externo

 Documento assinado digitalmente
ADLENE SILVA ARANTES
Data: 08/09/2022 19:54:36-0300
Verifique em <https://verificador.dl.br>

Prof^ª. Dr^ª. Adlene Silva Arantes
Examinadora Externa


Prof^ª. Dr^ª. Joseane Abílio de Sousa Ferreira
Examinadora externa

Universidade Federal Da Paraíba
Centro De Ciências Exatas e da Natureza
Programa De Pós-Graduação em Geografia
Curso de Doutorado em Geografia

Dedicatória

Ao João Lucas (sobrinho);

A Maria Érica (sobrinha-afilhada);

A Maria Lorena (sobrinha);

Ao João Victor (sobrinho-neto);

Ao Francisco Rayan (sobrinho-neto-afilhado);

A Maria Lorrana (sobrinha-neta);

Ao Antônio Erick (sobrinho-neto-afilhado) ...

*A todas as crianças e jovens, que merecem ser honrados e cuidados, dedico este
trabalho.*

AGRADECIMENTOS

A trajetória percorrida no processo de construção de uma pesquisa de doutorado revela caminhos diversos permitindo-nos experienciar um conjunto de aprendizados resultantes de escolhas pré-determinadas e de outras situações, não previstas, que se apresentam ao longo do trajeto. Na minha caminhada, inevitavelmente, vivi momentos de encantamentos e enfrentamentos diversos... Foram momentos de curiosidades aguçadas, dúvidas, medos, bloqueios, inspirações, vibrações... Passei por momentos de solidão, momentos em que me senti abraçada e apoiada de diferentes maneiras. Houve também momentos de superações que me permitiram renovar minha fé e minhas energias, possibilitando-me acessar a força divina que habita no meu íntimo e atravessar as tempestades que se apresentaram na travessia.

Chegando ao destino dessa trajetória – momento de fechamento de um ciclo e abertura para outros tantos – confesso que não fiz esta travessia sozinha, que Deus sempre iluminou meu caminho, me inspirando sabedoria e me permitindo enxergar possibilidades de renovação da minha fé. Sou imensamente grata à Deus pelo amparo e proteção que recebi sempre que roguei!

A chegada a este ponto só foi possível também porque tive o apoio de muitas instituições e o abraço de muitos corações que se fizeram presentes em vários momentos da caminhada.

Aqui e agora expresso, com imensa alegria e emoção, a minha gratidão:

A minha família que, mesmo distante geograficamente e sem ter consciência do que se tratava esta formação, estava sempre rezando por mim; agradeço especialmente a elas: Maria Ademir (minha mãe) e a Maria de Jesus (minha irmã).

A minha orientadora e amiga, que me orienta e me inspira sempre... No trajeto da pesquisa me deixou livre, mas nunca sozinha; dialogou quando necessário e sempre apontou caminhos pertinentes; acreditou em mim, mesmo quando eu não tinha noção da minha força e da minha capacidade. Dadá, sou imensamente grata pelo nosso encontro nesta existência, pelo afeto e pelos ensinamentos que recebi, e que extrapolam uma relação de orientadora e orientanda; sempre são ensinamentos para a vida...

As muitas mulheres lindas, guerreiras e admiráveis que fazem parte da minha e vida e que me apoiaram e me abraçaram em diversos momentos (e das maneiras mais especiais possíveis) deste processo: Neuzinha, Pamela, Nanalva, Joseane, Raphaela,

Jaine, Laurita, Noemi, Roberta, Elizabeth, Polyana, Aninha, Telma, Michele, Vivi, Franci, Marilurdes, Laurita, Noemi, Lu Maria, Sílvia e tantas outrasss... A lista é grande <3

Aos queridos amigos que me apoiaram em diferentes etapas deste trabalho: Ernani (leu meu texto para o seminário de tese...), George (me ajudou na organização das informações referentes à instrução pública, nos Relatórios de Presidentes da Província de Pernambuco...), Lenilson (leu parte do meu trabalho e apontou questões pertinentes de todas as ordens...), ao Francisco (que me ajudou em diferentes momentos das elaborações técnicas...), Toinho (que me deu muito suporte toda vez que eu precisava fotocopiar material), Jardis (que fez meu abstract e me assessorou nas correções finais ...).

Às Professoras e aos Professores que contribuíram nas diferentes etapas de construção da pesquisa, bem como na avaliação e importantes contribuições nesta fase final: Eduardo Maia, Joseane Abílio, Luiz Eugênio e Adlene Arantes.

Ao pessoal do PPGG pelo suporte sempre, em especial, às secretárias Sônia e Rejane e aos professores Eduardo Viana e Carlos Augusto.

As pessoas que integraram e integram as instituições e arquivos (acervos físicos e digitais) que guardam as fontes que possibilitaram explorar a problemática e os cenários de pesquisa; em especial agradeço às queridas que me atenderam, sempre com carinho e presteza: a Maria José - na Biblioteca do Livro didático da Faculdade de Educação da USP; a Juliane e Deyse - no Gabinete Português de Leitura de Recife; a Poliana - na Biblioteca Pública do Estado de Pernambuco; e à Jaqueline - no Arquivo Público de Pernambuco..

À CAPES pelo apoio à pesquisa.

A todes, e a cada um em particular, sou imensamente grata!!!

*Se o mundo ficar pesado
Eu vou pedir emprestado
A palavra POESIA*

*Se o mundo emburrecer
Eu vou rezar pra chover
Palavra SABEDORIA*

*Se o mundo andar pra trás
Vou escrever num cartaz
A palavra REBELDIA*

*Se a gente desanimar
Eu vou colher no pomar
A palavra TEIMOSIA*

*Se acontecer afinal
De entrar em nosso quintal
A palavra TIRANIA*

*Pegue o tambor e o ganzá
Vamos pra rua gritar
A palavra UTOPIA*

(Samba da UTOPIA, por Jonathan Silva)

*A educação é um ato de amor, por isto um ato de coragem.
(Paulo Freire)*

RESUMO

Esta pesquisa tem como propósito contribuir com os estudos ancorados na linha da História da Geografia Escolar no Brasil, de maneira especial, com aqueles que abarcam, cronologicamente, o século XIX e as primeiras décadas do século XX. Visamos conhecer os elementos que incitaram e subsidiaram o estabelecimento da Geografia das províncias/estados do Brasil, no âmbito das escolas primárias, entre as décadas de 1860 e 1820, bem como situar, especificamente, esse feito no contexto de Pernambuco. Os delineamentos traçados em torno da temática apresentada, assim como nossas análises e discussões, pautaram-se na perspectiva teórico-metodológica da História das Disciplinas Escolares, recorrendo, especialmente aos estudos realizados por Chervel (1990), Goodson (1997), Viñao Frago (2008) e Julia (2001; 2002). O caminho percorrido na construção da pesquisa começou a se delinear a partir do momento em identificamos importantes fontes documentais com disposições relativas ao estabelecimento do ensino da Geografia Local nas escolas da época. Das fontes mobilizadas, centramos nossas análises nos livros didáticos publicados para tal intento, entendendo-os enquanto um objeto de intercessão entre prescrições e práticas, portanto, uma expressão da cultura (material) escolar; o que lhe confere um importante papel na constituição e difusão dos saberes e conhecimentos relativos às disciplinas escolares, ao lado de outras fontes representativas no período, a exemplo, da legislação educacional. Reconhecemos que a emersão do movimento em prol do ensino da Geografia local nos programas das escolas primárias, no período em tela, constitui-se simultaneamente sob as escalas local e nacional, as quais se complementam constituindo um arranjo que acomoda os interesses locais aliados aos projetos nacionais. Nesse sentido, versamos sobre a produção de livros didáticos de Geografia das províncias/estados, tendo como pano de fundo as reformas educacionais e as ideias em torno da construção do patriotismo local. Sob este enfoque apresentamos, a partir do contexto de Pernambuco, um conjunto de dispositivos normativos com prescrições para o ensino da Geografia da província, bem como três livros didáticos elaborados para esse fim. Das análises centradas nos livros, reconhecemos a expressão dada a temáticas e saberes relacionados à difusão das potencialidades naturais do território e da história de Pernambuco, com vistas à construção de um patriotismo local, associado às ideias nacionalistas. Resguardando as singularidades locais, consideramos que os sujeitos e/ou as instituições empenhadas na tarefa da produção de um conhecimento geográfico no âmbito das províncias, movidos por um sentimento de patriotismo local e embasados pelos debates metodológicos, recorreram à Geografia escolar para difundir, valorizar e engrandecer seus territórios via escola, a partir dos livros didáticos dessa disciplina, elaborados para o ensino dessa disciplina no âmbito das escolas primárias.

Palavras-chave: História das Disciplinas Escolares; Livro Didático; Geografia Local; Pernambuco.

ABSTRACT

This research aims to contribute to the studies anchored in the line of the History of School Geography in Brazil, in a special way, with those that cover, chronologically, the 19th century and the first decades of the 20th century, aiming to know the elements that incited and subsidized the establishment of the Geography of the provinces/states of Brazil, within the scope of primary schools, between the 1860s and 1820s, as well as specifically placing this feat in the context of Pernambuco. The recurrent designs designed especially around the studies presented, as well as our research and studies, were based on the perspective of the studies carried out by Chervel (1990), Goodson (1997), Viñao Frago (2008) and Júlia (2001; 2002). The path taken in the construction of the research began to be outlined from the moment when the most important documents with the provisions relating to the establishment of the teaching of Local Geography in schools at the time were established. Among the analyzed sources, we focus on textbooks published in order to teach Geography, understanding them as an object of intersection between prescriptions and practices, therefore, an expression of school culture; which gives it an important role in the representation in the period of knowledge and in the side of other school subjects, as the educational legislation. We recognize that the emergence of the movement in favor of teaching local Geography in the primary school programs, during the period studied, is simultaneously constituted under the local and national scales, which complement each other as an arrangement that accommodates local interests allied to national projects. In this sense, we talk about the production of Geography textbooks in the provinces/states, having as a background educational reforms and ideas around the construction of local patriotism. Under this approach, we present, from the context of Pernambuco, a set of normative devices with prescriptions for the teaching of Geography in the province and three textbooks prepared for this purpose. From the analysis focused on the books, we recognize the expression given to themes and knowledge related to the dissemination of the natural potential of the territory and history of Pernambuco, with a view to building a local patriotism, associated with nationalist ideas. Protecting local singularities, we consider that subjects and/or institutions engaged in the task of producing geographical knowledge within the provinces, driven by a feeling of local patriotism and based on methodological debates, resorted to (school) Geography to disseminate, to value and enhance their territories via school, from the textbooks of this discipline, prepared for the teaching of this discipline in the scope of primary schools.

Keywords: History of School Subjects; Textbook; Local Geography; Pernambuco.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Disciplinas prescritas para as escolas primárias conforme o Decreto nº 1.331-a, de 17 de fevereiro de 1854 e o Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879.....	100
Quadro 2: A expressão da Geografia/Corografia local das províncias/estados nos dispositivos normativos destinados às escolas normais entre às décadas de 1860 e 1880.	114
Quadro 3: A expressão da Geografia/Corografia das províncias/estados para as escolas primárias em dispositivos normativos educacionais	116
Quadro 4: Aspectos referentes aos programas de ensino para as escolas primárias de São Paulo (1892 -1927).	125
Quadro 5: Títulos de livros didáticos de Geografia das províncias/estados com enunciações direcionadas para o contexto escolar.	141
Quadro 6: Quantitativo de títulos de livros didáticos de Geografia das províncias/estados, publicados por nível de ensino.....	144
Quadro 7: Organização pedagógica da instrução primária em Pernambuco e distribuição das matérias de ensino pelo Regulamento de 27 de nov. de 1874.....	186
Quadro 8: Saberes atinentes à matéria de Geografia (e História), prescritos para as escolas preliminares.	226
Quadro 9: Temáticas/saberes referentes à Geografia de Pernambuco, dispostos nos livros didáticos <i>Elementos de Geographia...</i> , <i>Compendio Universal...</i> e <i>Noções Geographicas</i>	242
Quadro 10: Topografia de Pernambuco por Salvador de Albuquerque no livro <i>Compêndio de Geographia...</i> , (1880).	254

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Publicações de Livros didáticos de Geografia Local das províncias/estados e Distrito Federal, entre as décadas de 1820 e 1950.	25
Figura 2: Infográfico da expressão das rubricas prescritas para o ensino da Geografia no currículo das escolas primárias, no Brasil (1850 – 1930).....	128
Figura 3: Quantitativo de publicações e reedições de livros didáticos de Geografia Local por províncias/estados	140
Figura 4: Capa do Livro <i>Geographia Especial do Ceará</i> , com indicação para uso nas escolas primárias e secundárias da província.....	145
Figura 5: Folha de rosto do livro <i>Geographia da Província de São Paulo</i>	149
Figura 6: Folha de rosto do livro <i>Quadro Histórico da Província de São Paulo</i> , publicado em 1864.....	154
Figura 7: Capa do livro <i>Tratado de Geographia descriptiva da Provincia de Minas Geraes</i> , escrito por José Joaquim da Silva, publicado em 1878, em Juiz de Fora/MG.	168
Figura 8: Folha de rosto do livro <i>Elementos de Geographia universal – Geral do Brazil e especial de Pernambuco</i> - para a infância escolar da Provincia de Pernambuco, pelo prof. Manoel Pereira de Moraes Pinheiro, Recife-PE, 2ª ed. 1875.	187
Figura 9: Folha de rosto do livro <i>Compendio Geographia Universal, especial do Brazil e da província de Pernambuco</i> (aprovado pelo conselho diretor da província de Pernambuco), pelo prof., Salvador Henrique de Albuquerque. 2ª ed. 1880.....	187
Figura 10: Capa do livro <i>Noções geográficas e historicas do Brasil e do estado de Pernambuco</i> , por Eleutherio Roberto Tavares do Espírito Santo. 3ª ed. 1911.....	188
Figura 11: Conteúdo escrito por meio de perguntas e respostas breves (parte referente à Geografia Geral), e escrita tangenciando ao método descritivo (parte atinente à Geografia do Brasil).....	193
Figura 12: Quadros com listas de nomes dos principais rios e lagos do globo na obra <i>Elementos de Geographia</i>	194
Figura 13: Alocução do Professor Manoel Pinheiro, proferida por ocasião das férias d'aquele instituto, aos 31 de outubro de 1874.	195
Figura 14: Alocução do Professor Manoel Pinheiro, proferida por ocasião das férias d'aquele instituto, aos 15 de novembro de 1875.	195

Figura 15: Trechos de um artigo de opinião sobre o livro <i>Elementos de Geographia...</i> de Manoel Pinheiro.	196
Figura 16: Palavras do autor em resposta à crítica aludida ao seu livro <i>Elementos de Geographia...</i> , com data de 5 de novembro de 1875.	199
Figura 17: Crítica às explanações de Manoel Pinheiro sobre as ciências que tem relações imediatas com a Geografia, apontadas pelo autor.	200
Figura 18: Alocução de Manoel Pinheiro com orientações de métodos de ensino para os professores.	201
Figura 19: Trecho do parecer de opinião sobre o livro <i>Elementos de Geographia...</i> de Manoel Pinheiro, inferindo ser interesse de Manoel Pinheiro dirigir a instrução pública da província.	203
Figura 20: Elementos pre-textuais (carta ao leitor) no <i>Compendio de Geographia...</i> Por Salvador de Albuquerque	206
Figura 21: Texto descritivo apresentado no <i>Compendio de Geographia</i>	209
Figura 22: Exercício apresentado no <i>Compendio de Geographia</i>	209
Figura 23: Exercícios de cartografia no <i>Compendio de Geographia</i>	210
Figura 24: Elementos Icnográficos no <i>Compendio de Geographia...</i> de Salvador de Albuquerque.	212
Figura 25: Fundadores do IAHGP - Em sentido horário a partir da figura superior: Joaquim Pires Machado Portela, Antônio Vitruvius Pinto Bandeira e Acioli de Vasconcelos, Antônio Rangel Torres Bandeira, Salvador Henrique de Albuquerque e José Soares.	214
Figura 26: Folha de rosto do <i>Geographia Universal...</i> com autoidentificação do autor.	215
Figura 27: Desenvolvimento progressivo do ensino primário gratuito na província de Pernambuco: número de escola e frequência dos alunos (1861 a 1870)	217
Figura 28: Número de Escola por Província em 1875.	219
Figura 29: Números de escolas primárias por ano na Província de Pernambuco e frequência dos alunos (1856 – 1882).	220
Figura 30 Capas do livro <i>Noções Geographicas e Historicas do Brasil e do Estado de Pernambuco</i> , por Eleutherio Roberto Tavares do Espírito Santo.	228

Figura 31: Elementos cartográficos (Mapa-mundi) disposto no Livro <i>Noções Geographica...</i> de Eleutherio do Espírito Santo	229
Figura 32: Elementos cartográficos (Mapa do Brasil) disposto no Livro <i>Noções Geographica...</i> de Eleutherio do Espírito Santo	229
Figura 33: Nota de apresentação do livro <i>Noções Geographicas</i>	231
Figura 34: Registro de originalidade no Livro <i>Noções Geographicas</i>	232
Figura 35: Anúncio de Venda do Livro <i>Noções Geographicas</i> ... no Jornal <i>Diário de Pernambuco</i>	233
Figura 36: Mapa de Pernambuco no livro <i>Noções Geographicas</i>	261

LISTA DE SIGLAS

APE	Arquivo Público de Pernambuco
BDSF	Biblioteca Digital do Senado Federal
BNB	Biblioteca Nacional Brasileira
BPE	Biblioteca Pública do Estado de Pernambuco
CLIPP	Conselho Literário de Instrução Pública de Pernambuco
CRL	Center For Research Libraries
GPCES	Grupo de Pesquisa Ciência, Educação e Sociedade
GPL	Gabinete Português de Leitura
HDE	História das Disciplinas Escolares
HGE	História da Geografia Escolar
IAHGP	Instituto Arqueológico Histórico e Geográfico de Pernambuco
Livres	Biblioteca de Livros Escolares
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SBHE	Sociedade Brasileira de História da Educação
RIAHGP	Revista do Instituto Arqueológico Histórico e Geográfico de Pernambuco
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UNESP	Universidade Estadual Paulista
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 - DOS ELEMENTOS INTRODUTÓRIOS E DOS RECORTES TRAÇADOS EM TORNO DA TEMÁTICA E DO OBJETO	18
1.1 - O despertar para a temática e os recortes traçados em torno do objeto.....	19
1.2 – Os argumentos constitutivos da tese.....	34
1.3 – Das fontes, do(s) caminho(s) metodológico(s) da pesquisa e das partes que compõem o texto	43
CAPÍTULO 2 – DOS DELINEAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA	50
2.1 – História das Disciplinas Escolares (HDE): Abordagens investigativas	50
2.2 - A pesquisa sobre a História da Geografia Escolar no Brasil: breve balanço historiográfico e itinerários trilhados.....	65
2.3 - O Livro didático enquanto uma expressão da cultura material escolar e das disciplinas escolares: um objeto de intercessão entre prescrições e práticas	81
CAPÍTULO 3 - GEOGRAFIA ESCOLAR E ESCOLA PRIMÁRIA NAS PROVÍNCIAS/ESTADOS DO BRASIL: PROJETOS EDUCACIONAIS, REFORMAS LEGISLATIVAS, INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS E A EXPLICITUDE DA GEOGRAFIA LOCAL NOS DISPOSITIVOS NORMATIVOS	87
3.1 – O que vem do Centro: descentralização do ensino e reformas educacionais com disposições para as escolas primárias.....	88
3.1.1 - O Ato Adicional de 1834 e a emergência da organização e ampliação da instrução elementar no âmbito das províncias	89
3.1.2 – As Reformas Couto Ferraz (1854) e Leôncio de Carvalho (1879), e os Pareceres de Rui Barbosa (1883): um debate sobre seus possíveis rebatimentos nos dispositivos normativos provinciais/estaduais	96
3.2 – O que vem do Local: dispositivos normativos e a expressão da Geografia/Corografia das províncias/estados nas escolas primárias	108
3.2.1 - A explicitude da Geografia/Corographia das províncias/estados nos dispositivos normativos educacionais com disposições para as escolas normais	112
3.2.1 – A explicitude da Geografia/Corographia das províncias/estados nos dispositivos normativos educacionais com disposições para as escolas primárias	116
CAPÍTULO 4 - LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA DAS PROVÍNCIAS/ESTADOS DO BRASIL: ENTRE AS PÁTRIAS LOCAIS E A PÁTRIA NACIONAL	130
4.1 – A Geografia escolar e a abordagem corográfica no Brasil oitocentista: apontamentos gerais	130
4.2 - Livros didáticos de Geografia das províncias/estados do Brasil entre as décadas de 1860 e 1920: considerações acerca da produção e aspectos gerais das obras	137
4.3 – Livros didáticos de Geografia Local por entre as províncias/estados	146

CAPÍTULO 5. A GEOGRAFIA PARTICULAR DE PERNAMBUCO PARA AS ESCOLAS PRIMÁRIAS E SEUS LIVROS DIDÁTICOS (1875 – 1911): REFORMAS EDUCACIONAIS E PATRIOTISMO LOCAL	173
5.1 - Escola primária e a Geografia particular de Pernambuco: entre reformas educacionais e livros didáticos.....	174
5.1.1 – A obra <i>Elementos de Geographia Universal Geral do Brazil e especial de Pernambuco</i> , por Manoel Pereira de Moraes Pinheiro	189
5.1.2 - O <i>Compendio de Geographia Universal especial do Brazil e da Província de Pernambuco</i> , por Salvador Henrique de Albuquerque	206
5.1.3 – O livro <i>Noções Geographica e Historicas do Brazil e do Estado de Pernambuco</i> , por Eleutherio Roberto Tavares do Espírito Santo.	225
5.2 - A Geografia de Pernambuco nos livros didáticos: traços descritivos do patriotismo local	234
5.2.1 - Sabres geográficos sobre Pernambuco nos dos livros didáticos de Geografia: traços constitutivos de engrandecimento da ‘pequena pátria’.	240
5.2.1.1 – Os elementos da Geografia de Pernambuco, por Manoel Pinheiro, em 1875.	244
5.2.1.2 - A Geografia especial de Pernambuco, por Salvador de Albuquerque, em 1880.	251
5.2.1.3 – As noções Geográficas de Pernambuco, por Eleutherio do Espírito Santo, em 1911.	256
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	264
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	269
FONTES	284
Relatórios e Falas.....	286
Jornais e Revistas.....	287
ACERVO/ARQUIVOS CONSULTADOS.....	287
Acervos/bibliotecas físicas consultadas.....	287
Acervos/catálogos digitais consultados	287
APÊNDICES	289
APÊNDICE A - Livros didáticos de Geografia Local das províncias/estados, publicados entre as décadas de 1820 – 1950	289
APÊNDICE B - Dissertações e teses que contemplam à temática história da geografia escolar no âmbito das províncias/estados (1997 – 2018)	302

CAPÍTULO 1 - DOS ELEMENTOS INTRODUTÓRIOS E DOS RECORTES TRAÇADOS EM TORNO DA TEMÁTICA E DO OBJETO

Esta pesquisa tem como propósito contribuir com os estudos que versam sobre a História da Geografia Escolar (HGE)¹ no Brasil, e, de maneira especial, com aqueles que remontam ao contexto século XIX e as primeiras décadas do século XX.

O destaque por nós traçado, com vistas ao reconhecimento da Geografia escolar no(s) contexto(s) que perpassa(m) o período oitocentista e primeiros decêndios do século XX se faz respaldado no fato de que, durante muito tempo, esse período foi preterido no universo das pesquisas centradas no Ensino de Geografia² e/ou na HGE, enfoque que abordaremos mais adiante. A esse respeito, cabe notar que a década de 1930 testemunha a implantação de importantes instituições³, as quais visam promover e respaldar, sob o aspecto acadêmico, científico e cultural, a produção dos conhecimentos geográficos sobre o território brasileiro.

Ocorre que as investigações sobre a HGE no Brasil têm apontado para a existência de um lugar reservado à escolarização dos saberes geográficos no âmbito das escolas implementadas no decorrer do oitocentos, sobremaneira, a partir da segunda metade do século XIX. Com efeito, esses estudos vêm desvelando, inclusive, o estabelecimento de um movimento de institucionalização da Geografia escolar no âmbito das diferentes províncias/estados que configuravam o território nacional no período supracitado.⁴ Tal entendimento coaduna o objetivo central dessa pesquisa.

¹ HGE – Relativo à linha de investigação atinente à História da Disciplina Escolar Geografia. Para referenciar à disciplina/matéria Geografia na escola e/ou na academia, usaremos letra maiúscula - Geografia. Para nos referirmos aos elementos e aos conteúdos/conhecimentos do espaço geográfico, escreveremos com letra minúscula - geografia.

² Quando utilizamos Ensino de Geografia, estamos nos referindo ao universo das produções historiográficas com temáticas, direcionamentos metodológicos e abordagens específicas, ou seja, a um corpo de saberes. Já a escrita ensino de Geografia faz referência às relações e dinâmicas relativas à prática de ensino da disciplina em si, seja no contexto da escola ou no âmbito da academia.

³ Fazemos referência à criação do curso superior de Geografia na então Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras em 1934 - hoje, a Universidade de São Paulo (USP), e, posteriormente, em 1935, na Universidade do Distrito Federal – a atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); à criação da Associação dos Geógrafos Brasileiros, em 1934; à criação do Instituto Nacional de Estatística (INE), em 1934; e a implantação do Conselho Brasileiro de Geografia, em 1937, incorporado ao então INE, que passou a ser chamado de Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

⁴ No tópico referente à revisão da literatura acerca da temática e do objeto, versaremos sobre o universo dessas pesquisas, as quais têm evidenciado importantes elementos analíticos inerentes à temática em questão.

1.1 - O despertar para a temática e os recortes traçados em torno do objeto

A aproximação com a temática em estudo decorreu da minha trajetória acadêmica de pesquisa, que condiz, em muito, as experiências vivenciadas no coletivo do Grupo de Pesquisa Ciência, Educação e Sociedade (GPCES).⁵ As primeiras incitações e questionamentos acerca da temática emergiram por meios de debates que ocorreram durante as atividades de iniciação científica, nos anos finais da graduação, se desdobrando no trabalho monográfico de conclusão de curso; e, posteriormente, na pesquisa de mestrado, intitulada *Livros didáticos de Geografia e seus autores: uma análise contextualizada das décadas de 1870 a 1910, no Brasil*. Ante o desenvolvimento do referido estudo, os questionamentos e as dúvidas suplantaram as “certezas”, alimentando o nosso desejo por continuar explorando a temática, despertando, portanto, o desenvolvimento desta pesquisa de doutoramento.

Também cabe salientar que o nosso interesse em continuar investigando sobre (e/ou) a HGE dá-se pelo fato de reconhecermos a importância dos estudos acerca do percurso trilhado por essa disciplina ao longo da sua história, uma vez que o presente de uma disciplina é tributário de elementos que perpassam pelo seu processo histórico via construção de uma vulgata, que dar um tom “idêntico” às disciplinas escolares. Estas se configuram, por vezes, a partir de objetivos e finalidades que evoluem e se transformam, apontando certo do grau de desenvolvimento e afirmação no sistema escolar, promovendo variações aproximadas, permitindo que o antigo e o novo coabitem em proporções variáveis (CHERVEL, 1990), a partir de um processo de disciplinarização das matérias escolares, conduzidas por padrões de estabilidade e de mudança (GOODSON, 1997).⁶

Nesse sentido, reconhecemos que o estudo de uma determinada disciplina escolar, mesmo quando centrado em análises de contextos atuais, requer o entendimento de que as disciplinas são um construto histórico; e que não podem ser vistas de forma naturalizadas. “Pois longe de serem asserções intemporais de conteúdos intrinsecamente

⁵ Partindo deste entendimento optamos por conduzir a escrita deste texto recorrendo ao uso da terceira pessoa do plural por compreendermos que, em aspectos abrangentes, o corpus temático, documental e teórico que configuram este trabalho é fruto de coletas, estudos, discussões e reflexões tecidas no GPCES, em especial, com minha orientadora. A opção por este modelo de narrativa justifica-se, ainda, por reconhecermos as apropriações e diálogos desenvolvidos a partir dos conhecimentos produzidos e dispostos no *corpus* bibliográfico o qual nos apropriamos.

⁶ Há aqui uma nomenclatura distinta utilizada para o mesmo objeto: disciplina, a partir dos estudos de Chervel (1990), e matéria, conforme trata Goodson (1990;1997). Neste texto utilizamos o termo disciplina, ainda que, em alguns momentos, tenhamos considerado pertinente fazer menção à palavra matéria, dado o recorte cronológico tomado pela pesquisa, período em que a denominação matéria também era adotada no Brasil.

válidos, as matérias e as disciplinas estão em constante fluxo.” (GOODSON, 1990, p. 236). Ou seja, “as disciplinas não são, com efeito, entidades abstratas com uma essência universal e estática.” (VIÑAO FRAGO, 2008, p 204).⁷

Reconhecemos que o caráter dinâmico inerente às disciplinas escolares se faz devido ao estatuto epistemológico que as caracterizam. Este, não implica em acepções meramente teórico e acadêmico, mas, sobretudo, está relacionado a elementos mais complexos relativos ao contexto escolar; aos saberes difundidos na (e pela) escola; aos variados sujeitos que atuam no chão da escola e aos agentes “externos” à escola, ambos constituintes do conhecimento escolar. Portanto, um conhecimento que, embora traga elementos da cultura geral da sociedade, se constitua em (e por) uma cultura escolar.

Partindo dessa acepção, nosso caminho metodológico, tem como “porta de entrada” a escola, no que compreende a cultura material da qual faz parte. Para tanto, tomamos como referência basilar produções de livros didáticos publicados, em princípio, entre o século XIX e a primeira metade do século XX.⁸ Período este, que foi sendo delineado no decorrer do processo de catalogação e sistematização das obras, bem como durante o aprofundamento das leituras acerca do contexto histórico e educacional. Em consonância com esse direcionamento teórico-metodológico, compreendemos que a investigação sobre uma disciplina não se dá exclusivamente por sua especialidade de saberes, mas por sua imbricação com o contexto escolar, em especial, no que diz respeito ao processo de escolarização⁹ e a cultura material escolar¹⁰ da qual faz parte.

⁷ Uma primeira versão deste texto, produzida por Viñao Frago, intitulada *La Historia de las disciplinas escolares*, foi publicada em *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, nº. 25, pp. 243-269, 2006. A versão aqui referenciada trata-se de uma tradução feita por Marina Fernandes Braga e publicada na *Revista Brasileira de História da Educação*, em 2008.

⁸ No que concerne o período em questão, reconhecemos as diferenciações teóricas elaboradas acerca da caracterização e conceituação atinentes aos livros elaborados para o contexto escolar, bem como consideramos as diferentes denominações que encerram este artefato, como: compêndios, manuais e livros escolares, dentre outras. Entretanto, nesta pesquisa optamos por utilizar, de forma genérica, o termo livro didático.

⁹ Conforme Faria Filho (2002), o processo de escolarização se faz articulado à ideia de uma produção de representações sociais, culturais e política dos diversos sujeitos sociais, que tem na escola o *lôcus* fundamental de articulação e divulgação de seus sentidos e significados. Ou seja, uma acepção que remete a configuração definitiva de uma forma escolar especificamente de socialização da infância e da juventude.

¹⁰ A aproximação com os temas atinentes à cultura material escolar é bastante recente no campo educacional. Esta abertura passou a ocorrer na linha da História da Educação, influenciada pelos estudos em cultura escolar, dada a renovação na área, provocada pela Nova História Cultural, bem como pela preocupação, crescente, dos historiadores em relação a preservação das fontes de pesquisa e de memória educacional em arquivos escolares, museus e centros de documentação (SOUZA, 2007). Sobre a noção de cultura material escolar, trataremos mais adiante, no tópico em que versaremos sobre o livro didático enquanto um objeto representativo da cultura material escolar.

O caminho percorrido para constituir a pesquisa, que ora anunciamos, começou a se delinear a partir do momento em que tivemos o conhecimento de importantes fontes documentais que fazem referência ao ensino da Geografia das (e nas) províncias/estados, no âmbito da escola primária, durante a segunda metade do século XIX e primeiras décadas do século XX. Dentre esse conjunto de documentos, destacamos os livros didáticos como fontes basilares, como já anunciado. Reconhecemos que esse artefato reserva uma expressão da cultura material escolar¹¹ ocupando um importante papel na constituição e difusão dos saberes e conhecimentos relativos às disciplinas escolares, ao lado de outros documentos representativos do período supracitado, a exemplo, da legislação educacional, fonte também explorada na pesquisa.

Perante esse levantamento, reafirmamos a necessidade de investigações que visem identificar os arranjos que direcionaram esse movimento que foi se constituindo no contexto local das diferentes províncias/estados em torno da Geografia escolar, sob o prisma do ensino de Geografia(s) locais¹², no período em tela; quais objetivos e concepções norteavam o ensino da disciplina; os lugares e sujeitos produtores desta, considerando que no período não havia instituições acadêmicas voltadas para a formação de professores de Geografia; e os traços gerais e singulares caracterizantes das Geografias (primária e secundária) nas diferentes temporalidades e espacialidades que se alternam no âmbito da problemática elucidada.

A emergência e abrangência das questões levantadas, dentre outros enfoques, abre um leque de possibilidades de investigações acerca do problema evidenciado. Essa temática ainda se apresenta pouco explorada, sobretudo no que concerne ao universo das

¹¹ A dimensão do livro didático enquanto um artefato constituinte à cultura material escolar, na literatura histórico educacional, emerge no âmbito da história da leitura e da escrita, bem como no seio das investigações sobre a HDE, ao lado de outros objetos, como os “livros de leitura, livros infanto-juvenil, cartilhas, programas de ensino, cadernos, bibliotecas, periódicos educacionais panfletos, almanaques, anuários e toda uma diversidade de impressos, ou seja, de suportes materiais da escrita e da leitura de difusão e circulação de ideias.”(SOUZA, 2007, p.172).

¹² Em trabalhos anteriores fizemos referências ao termo regional – livro didático (de Geografia) regional, entretanto, para esta pesquisa optamos pelo uso do termo local. Este novo direcionamento deu-se, em especial, ao atentarmos para o fato de no período, os títulos desses livros trazerem especificação e/ou destinação, em especial, para a espacialidade das províncias/estados, não fazendo menção, em seus títulos, à noção de região. Ainda, vale ressaltar que no período em questão, o território brasileiro se apresentava comumente regionalizado a partir das divisões políticas administrativas, representadas pelo Distrito Federal (Rio de Janeiro) e pelas províncias, posteriormente, estados da república. No entanto, a opção pelo uso do termo local em detrimento do regional, não implica em um não reconhecimento dos elementos que configuram o debate sob o regional e às regionalidades, representado pelos aspectos econômicos, sociais e culturais que davam um tom singular às diferentes partes do território nacional, no contexto em tela, além de outras questões relacionadas ao papel das províncias e produção de uma Geografia local perante a outros contextos (regional e/ou nacional).

escolas primárias, conforme podemos identificar mais adiante, neste texto. Assim, evidenciamos a pertinência de buscarmos elementos históricos-educacionais e analíticos no intuito de contribuir para as investigações sobre questões que se avultam.

Em linhas gerais, no que diz respeito às pesquisas sobre a HGE no Brasil, identificamos que esses estudos vêm ganhando relevo nas últimas décadas, ainda que de forma tímida. Nesse sentido, tem ganhado destaque as análises que partem do centro do poder, ou seja, do contexto do Município da Corte, não obstante o desenvolvimento de outras perspectivas, mesmo que com menor expressão. Por outro lado, as pesquisas têm abarcado diferentes enfoques, explorando, sobretudo, os livros escolares, legislações educacionais, programas de ensino e periódicos que circularam na época, dentre outras fontes documentais, produzidas no contexto em tela. Essas fontes, aos poucos, vêm sendo evidenciadas, analisadas e discutidas no universo dos estudos sobre a Geografia escolar no Brasil oitocentista, em especial referente ao período que se estende durante o século XIX até a década de 1920. Até então, esse viés metodológico era desconsiderado nas pesquisas, ante uma pauta de valorização científica assentada na formação acadêmica em detrimento das produções intelectuais e das práticas geográficas desenvolvidas, fossem elas voltadas para a escola, ou ainda, de caráter técnico, com o levantamento de informações sobre o território brasileiro. Ações, deveras, fomentadas naquele tempo.

Parte das pesquisas desenvolvidas a partir das décadas de 1980/90, em especial após os anos 2000, tem valorizado o(s) contexto(s) que antecede(m) a institucionalização da Geografia acadêmica no Brasil¹³, no que compreende a criação dos primeiros cursos superiores de Geografia, instalados na Universidade de São Paulo, em 1934, e na Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro RJ, em 1935.¹⁴ Esse marco inaugura a criação de instituições de pesquisas e difusão dessa Geografia, a exemplo da criação da

¹³ Considerando este período - lido como um período pré-intitucional/pré-universitário - e a lacuna das pesquisas sobre o pensamento geográfico, Moraes (2005) aponta estar relacionado “a clara identificação de quais discursos podem ser qualificados nessa categoria” (p.16). Neste sentido, este autor levanta a questão acerca de quem seriam os “geógrafos” da época – ou mesmo “protogeógrafos”, tal como denomina o autor - dada a ausência de cursos de formação de bacharéis e licenciados (ou professores) em Geografia. Partindo desta realidade, o autor referenciado levanta algumas hipóteses sobre a identidade destes sujeitos, classificados como “geógrafos” antes da plena institucionalização da Geografia no país: seriam os bacharéis em direito, leitores de Ratzel? Seriam os engenheiros-topógrafos, egressos das escolas politécnicas? Ou mesmo os engenheiros-militares envolvidos com o levantamento cartográfico das zonas de fronteiras? Ou ainda, os intelectuais médicos que discutem a relação homem-natureza? Ou os professores de Geografia dos Liceus?

¹⁴ Sobre a implantação da Geografia na Universidade do Rio de Janeiro e a situação desta com a Geografia institucionalizada na Universidade de São Paulo, ver Monica Sampaio Machado. *A construção da Geografia Universitária no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Apicuri, 2009.

Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ambas criadas em 1934.

O alargamento temporal que tem caracterizado as pesquisas no âmbito da HGE, de modo a incluir o longo século XIX e as três primeiras décadas do século XX, possibilitou a defesa da assertiva de que, no período em que antecede a década 1930, a Geografia se apresentava com expressividade tanto no contexto escolar, quanto em outras instituições reconhecidas como espaços de produção e difusão dos conhecimentos/saberes geográficos, sobretudo, no que diz respeito à exploração do território brasileiro. Como exemplo destas instituições promotoras temos a Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro, fundada em 1883¹⁵ e os Institutos Históricos Geográficos (IHGB).¹⁶ No âmbito do ensino da Geografia sob a forma escolar, destacam-se os estabelecimentos dos Liceus, instituição criada com o propósito de implementação do ensino secundário nos diferentes pontos do território nacional, a despeito da coexistência desses estabelecimentos com as cadeiras isoladas.

Partindo das perspectivas dispostas nos parágrafos anteriores, a literatura atual sobre a HGE tem defendido a tese que aponta para uma institucionalização da Geografia escolar no período que antecede a década de 1930, se constituindo, inclusive, durante o contexto do Brasil Império, conforme defende Albuquerque (2014) e Maia (2014), ideia com a qual corroboramos. Tese esta, que vem sendo reafirmada, em especial no tocante ao ensino secundário.

No que diz respeito ao ensino primário, ressaltamos que durante o século XIX, a forma escolar atinente à instrução elementar, então viabilizada pelas escolas primárias, não apresentava uma organização pedagógica enquanto um sistema de ensino unificado e padronizado em escala nacional. Por outro lado, o Brasil oitocentista testemunhou a publicação de um aparato legislativo, tanto no âmbito do Município Neutro, quanto nas diferentes unidades provinciais/federativas.¹⁷ Assim, o conjunto de dispositivos

¹⁵ Sobre essa instituição ver Luciene Pereira Carris Cardoso. Notas sobre o papel da Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro e sua contribuição para o desenvolvimento do saber geográfico no Brasil. In.: Fênix – Revista de História e Estudos Culturais. Vol. 7 Ano VII nº 2, 2010. Disponível em: <<https://www.revistafenix.pro.br/revistafenix/article/view/264/249>>. Acesso em: out/2020.

¹⁶ O primeiro Instituto, então denominado Instituto Histórico Brasileiro, foi criado no Rio de Janeiro, em 1838. Posteriormente, algumas instituições congêneres foram criadas em diferentes províncias a partir da década de 1860, e outras, posteriormente, no contexto dos estados.

¹⁷ A autonomia legislativa ocorre na esfera das Assembleias Legislativas que compreendem as instâncias criadas a partir da promulgação do Ato Adicional de 1834;

decreto este, que altera a Constituição e dispõe sobre o aspecto da centralização e descentralização, transferindo para as províncias o direito de legislar sobre diferentes setores, a exemplo, da política, da

normativos¹⁸ direcionados à instrução elementar, reservam, sistematicamente, prescrições sobre o ensino de Geografia nas escolas primárias, nível de ensino, privilegiado nesta pesquisa.

O fazer e/ou estudar a história de uma disciplina escolar implica no reconhecimento de suas condições sócio-históricas e na imbricação de seus saberes às finalidades atribuídas à instrução em diferentes contextos históricos e espaciais; por vezes articuladas ao contexto educacional de uma época, bem como aos elementos da cultura (material) escolar em que estão imersas. Esta perspectiva, por vezes, orientou nosso percurso de pesquisa.

O processo de catalogação dos livros didáticos de geografia direcionados para o contexto de províncias/estados, no que diz respeito à abordagem da Geografia local, enfoque central desta pesquisa, esse foi feito em diferentes tipos de acervos físicos e digitais, especializado, ou não, na temática. Nosso levantamento evidenciou uma significativa produção de livros com tal configuração, em geral, publicados nas respectivas províncias/estados.¹⁹

O universo dos livros didáticos apresentados no nosso catálogo gerou um quadro composto por um total de 44 títulos de livros de Geografia local das províncias/estados e do Distrito Federal, e 43 publicações reeditadas, somando um total de 87 (re)edições de livros identificados com data de publicação entre as décadas de 1820 e 1950²⁰ (Figura 1). Ponderando as informações referentes a sequência das edições catalogadas, ainda pudemos inferir um número de 76 publicações de edições subentendidas, porém não catalogadas, somando, assim, um total de 163 (re)edições, publicadas dentro do recorte temporal supracitado.²¹

economia e da educação. Anteriormente ao estabelecimento do Ato Adicional, as medidas relacionadas à instrução pública, em todo território nacional, eram da responsabilidade do Governo Central, formalizadas pelo Ministério dos Negócios do Império.

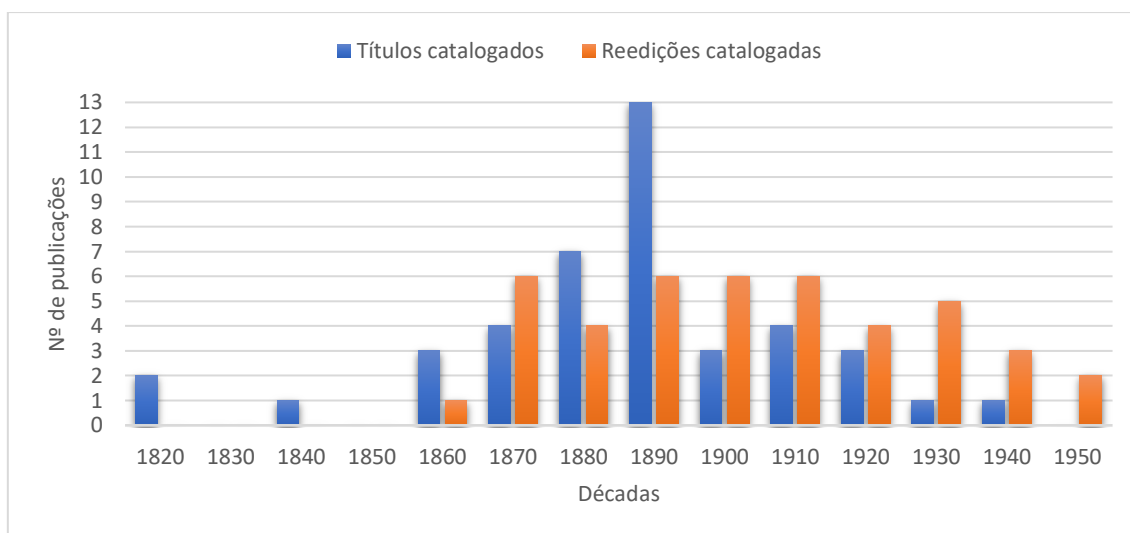
¹⁸ Tomando como referência o catálogo elaborado por Thiago Matias (2015), os dispositivos normativos atinentes à instrução pública compreendem as leis, os regulamentos, os regimentos, instruções, programas de ensino, bem como os relatórios de instrução pública.

¹⁹ As informações catalográficas dos livros compõem o apêndice A.

²⁰ A organização e sistematização das informações acerca dos títulos das obras e demais informações cartográficas referentes às diferentes edições (no caso das obras que identificamos reedições) foram sistematizadas a partir do cruzamento das informações coletadas nos diferentes catálogos e/ou acervos consultados.

²¹ As publicações subentendidas correspondem aquelas que encontramos edições posteriores a elas, ficando subentendido a existência de edição (ou de edições) anterior(es), mas que não encontramos informações catalográficas nos acervos, bem como na bibliografia que tivemos acesso.

Figura 1: Publicações de Livros didáticos de Geografia Local das províncias/estados e Distrito Federal, entre as décadas de 1820 e 1950.



Fonte: Catálogo organizado pela autora (apêndice A).

Ao ponderarmos a relação entre o número de títulos e reedições catalogadas no referido recorte temporal, observamos a predominância de um maior número de publicações entre as décadas de 1870 e 1920.

A despeito do levantamento aqui apresentado endossar o catálogo elaborado por Angelo (2014) no tocante ao intervalo de maior incidência de publicações destinadas à Geografia/Corografia local, ressaltamos que a amostragem atual se diferencia daquela, não só pela inserção de novos títulos, mas também pela supressão de outros, dada a redefinição aqui traçada, tendo como base novos critérios de seleção estabelecidos para o momento. Esse novo contorno metodológico foi sendo delineado no decorrer da pesquisa, ensejando novos elementos, os quais passamos a considerar como marcadores importantes, ponderando as características comumente assumidas pelos livros didáticos naquela época. Os critérios então estabelecidos estão apresentados mais adiante, no tópico 4.2.

Nesse sentido, os contornos metodológicos foram sendo delineados a partir do levantamento das informações acerca da legislação educacional promulgada na época, do manuseio dos livros que tivemos acesso e do exercício constante de cruzamento das fontes. Sendo assim, optamos por não incluir, para o momento, alguns dos livros que fizeram parte do catálogo apresentado em 2014, a despeito de reconhecermos possíveis usos destes nas aulas, sobretudo, no âmbito do ensino secundário.

Não obstante esse delineamento metodológico, tomado para esta pesquisa, entendemos que um objeto cultural, enquanto um artefato escolar - no caso, o livro

didático, não se encerra na sua intencionalidade, mas depende também do(s) seu(s) uso(s) em determinadas situações e condições históricas (SOUZA, 2007). Nesse sentido, em relação ao período em questão, ressaltamos não ser uma tarefa simples definir um livro como didático ou não. Para tanto, nosso procedimento metodológico se baliza no entendimento expresso por Alain Choppin (2009), quando este alude que, apesar de pouco importar uma definição exata de uma obra enquanto um livro didático, se faz necessário traçar uma descrição aproximada, eleger critérios objetivos sobre os quais podemos nos balizar, de modo que todas as obras não remetam à categoria de livros didáticos. Nesse sentido, apoiamo-nos na seguinte ponderação apresentada por Choppin (2009, p. 27).

Tomar o manual escolar como objeto de estudo supõe igualmente que façamos um trabalho prévio de circunscrição conceitual relativamente a outros tipos de produção literária. Isso implica que devemos definir para cada categoria critérios de inclusão e de exclusão em que a natureza não é necessariamente idêntica segundo o estatuto do observador. A perspectiva diacrônica, que leva em conta as evoluções estruturais e as flutuações semânticas, torna essa tarefa de definição, de delimitação, de demarcação ainda mais complexa.

Reconhecemos que, no período traçado para esta pesquisa, alguns livros didáticos, apresentados sob o rótulo *compêndio*²², podem remeter à uma condição de usos nas escolas e/ou de subsídio para o auxílio do professor. Mesmo que esse aspecto não se faça explícito no livro, esta relação pode ocorrer; seja pela intenção do autor em sua elaboração, mesmo que o livro não venha a ser usado nas aulas; seja nos casos em que a obra não tenha sido elaborada com tal intento, mas que esta função possa ter ocorrido pelo real uso do livro no contexto escolar.

Por outro lado, em nossas pesquisas tem sido possível perceber a grande recorrência de livros didáticos de Geografia que trazem diversas informações, as quais aludem explicitamente a relação estabelecida entre o livro e a escola. Isto ocorre, em especial, para o caso da instrução primária, mas não só. Assim, optamos por traçar este direcionamento que figura um tom legal.

No tocante às publicações que ocorreram no período que precede ou que sucede o intervalo entre as décadas de 1870 e 1920, observamos um menor número de títulos de livros publicados (Figura 1). Entretanto, esse padrão não se repete ao considerarmos as particularidades no caso de algumas províncias/estados, conforme veremos no tópico 4.2.

Sobre a delimitação do(s) recorte(s) cronológico(s) tomada nesta pesquisa, convém atentar para as palavras usadas por Sousa Neto (1997, p.6), para quem: “A

²² Cf. Dicionário da época, *compêndio* é sinônimo de “epítome, resumo do mais substancial, ou das noções elementares de alguma arte, ciência ou preceito.” (SILVA, 1858, p. 501).

proposta de um recorte que situe temporariamente uma avaliação histórica coloca sempre em risco os aspectos que bordejam os extremos para antes e para depois.” Nesse aspecto, no que compreende à periodização que abarca o levantamento dos livros, dado o alargamento da problemática, esta pesquisa se fez, em um primeiro momento de modo abrangente e exploratório²³, possibilitando contemplar todo o século XIX até a década de 1920. Entretanto, não estabelecemos uma predeterminação, em relação à data e/ou à espacialidade de publicação referentes à publicação de tais livros; aliás, identificamos que em alguns estados esses livros ainda continuaram sendo publicados, após a década de 1920. Nesse aspecto, se destacam os estados de Pernambuco, Paraná, Rio Grande do Sul e o Distrito Federal (RJ).

No tocante ao conjunto das províncias/estados que configuravam o contexto nacional, a amostragem evidenciada na figura 1 acabou por direcionar o nosso problema de pesquisa a um recorte que compreende o intervalo cronológico entre as décadas de 1870 e 1920. Tomando como referência esse recorte temporal, encaminharemos nossas análises e reflexões, com base nas fontes mobilizadas e nos marcos indicados no âmbito da literatura inscritas no campo da História da Educação e da HGE.

A escala espaço-tempo de abrangência do fenômeno abordado nesta temática de estudo resguarda um período marcado por significativas transformações de cunho social, cultural e político-educacional, implicando em proposições de mudanças para a instrução²⁴, para o processo de escolarização e para o ensino da Geografia; imprimindo, por conseguinte, elementos particulares que se alternam em diferentes recortes escalares no tempo e no espaço.

Com a independência política do Brasil em 1822, passa a ganhar força os debates em prol da construção do Estado nacional, via projetos educacionais, permeados por

²³ A pesquisa exploratória visa uma maior explicitude do problema, tendo como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou descoberta de intuições; e, por sua natureza de sondagem, não comporta hipóteses, a despeito de possibilitar a sua construção, durante ou ao final da pesquisa (GIL, 1991; VERGARA, 2000).

²⁴ Na literatura pedagógica o termo instrução ora aparece como sinônimo de educação, ora com sentidos distintos. No entanto, atentamos para uma diferenciação entre os termos educação e instrução “considerando que esta distinção pauta o debate acerca das modalidades de intervenção educativa no século XIX” (GONDRA & SCHNEIDER, 2011, p.12). Estes autores entendem o termo educação como um conjunto de ações mais amplas e difusas que abarcam os aspectos mais variados das condutas dos diferentes sujeitos sociais, enquanto o vocábulo instrução parece estar mais relacionado ao processo de escolarização. Este, por sua vez, faz-se articulado às condições atreladas à organização e a legitimação do construto escolar na sociedade brasileira, como por exemplo, a questão das idades dos alunos; os tempos e os espaços escolares; os saberes e os métodos de ensino; bem como as referências à gestão, à gratuidade, à liberdade e à obrigatoriedade do ensino.

ideais de cunho nacionalista, notadamente voltados para a instituição escolar. Entretanto, Albuquerque (2008) nos orienta que o debate acerca do nacionalismo, além de dar “um novo significado a escola requeria desta a difusão de uma abordagem geográfica local ou, como se afirmava na época, corográfica.” (p.166). Nesse aspecto, a autora sugere que

Se a escola teria, como um dos seus papéis, difundir o nacionalismo, então essa instituição deveria valorizar as realidades mais próximas dos alunos, especialmente em se tratando das primeiras letras, que abrangia um número maior de alunos das diferentes classes sociais. (ALBUQUERQUE, 2008, p.166).

Partindo desse entendimento, se faz relevante o estabelecimento de uma análise “mais de perto” acerca dos elementos singulares que demandam e caracterizam o emergir do ensino da Geografia local, no âmbito das diferentes províncias/estados, considerando que cada província tem um movimento particular, ponderando o período destacado entre as décadas de 1860 e 1920. Nesse sentido, consideramos que o nosso problema de pesquisa, ao passo que assume uma dimensão escalar nacional, por outro lado também incide em recorte(s) singular(es).

Ainda no que concerne ao recorte espacial, cabe ressaltar que a malha geográfica que compõem o conjunto das províncias/estados do Brasil retratam características variadas compondo um todo a partir de aspectos heterogênicos e com particularidades locais, sobretudo, no que confere um país de grande dimensão continental. Por tanto, compreendemos que as ideias entorno da nossa tese, em relação ao recorte espacial, não se expressaram de forma igual em todas as províncias/estados, dada as condições históricas, políticas, econômicas, educacionais e culturais particulares.

Assim, reconhecemos a abrangência da problemática elucidada, uma vez que esse movimento ocorre em diferentes províncias. Por outro lado, visando traçar os recortes metodológicos a fim de circunscrever o nosso objeto a partir da temática apresentada, dado os limites desta pesquisa, delineamos nossa investigação direcionando um olhar mais ampliado para o caso de Pernambuco. Para tanto, buscamos situá-lo frente a esse movimento que se apresentava em escala nacional.

Além de se traduzir em recortes espaciais que se alteram, a escala temporal que circunscreve a temática em tela, assume uma dimensão histórico-temporal que compreende um período que perpassa por dois regimes de governo politicamente diferenciados (da Monarquia à República). O direcionamento em torno do recorte temporal a partir de uma aproximação direta como o problema que se expressou, no que concerne à evidência das publicações de livros didáticos de Geografia local, nos permite perceber que as tramas que norteiam, articulam e emolduram os meandros assumidos pela

Geografia escolar no período em questão, sofre influências, mas não compreende um todo pré-determinado pelos marcos-administrativos vigentes no período em questão.

Nesta perspectiva, endossamos a reflexão apresentada por Gondra & Schueler (2008) ao estudarem a experiência educativa no Império brasileiro. Esses autores atentam para importância de não nos prendermos aos marcos políticos administrativos, de modo a submeter as forças educativas, as formas de educação e os sujeitos a esse clássico e poderoso regime de verdade. Ocorre, pois, que esses marcos são geralmente tidos como chave mestra para a compreensão de todas as ações humanas, por vezes, respaldadas no âmbito da historiografia, pautada na História Política e na História das Ideias. “Exorcizando marcos cronológicos rígidos e lineares, os historiadores têm produzido um novo olhar sobre o oitocentos, caracterizando-o como um período de debates, iniciativas e práticas educativas.” (GONDRA & SCHUELER, 2008, p. 19).

O período entre as últimas décadas do século XIX e as primeiras do XX compreende um contexto de transformações de cunho social, político, econômico e cultural que se expressa em diferentes partes do território brasileiro, caracterizando uma sociedade em transição, por identificarmos referências às ideias e ações de caráter republicana durante o contexto do Império, ao passo que o período republicano guarda elos significativos com o Brasil monárquico. Sob esse viés, Schelbauer (2006)²⁵ tomando como referência Hilsdorf (2003) ressalta que desde 1870 havia uma diacronia republicana coexistindo, cooperando e conflitando com a monárquica, enquanto os resquícios desta continuam a persistir ainda durante as primeiras décadas do século XX. Esse entendimento que agrega a ideia de elementos inovadores coexistindo com as permanências orientou, portanto, o estabelecimento do recorte temporal assumido nesta pesquisa, haja vista que entendemos que o ano de 1889 não figura, com a promulgação da República, uma ruptura do processo histórico brasileiro, bem como assinalou Emília Viotti da Costa (1999), em sua obra *Da Monarquia à República: momentos decisivos*.

O período em tela apresenta-se permeado por elementos de cunho político-educacional que se expressam geograficamente nos diferentes pontos do território nacional. Essa condição nos possibilita levantar importantes questões que embasam

²⁵ Trabalho apresentado na Sessão de Comunicações acerca do “Estado da Arte em História da Educação no Brasil Império” em abril de 2005, como parte das atividades do *Projeto 20 anos do HISTEDBR: Navegando pela História da Educação Brasileira*. Texto publicado em 2006. Disponível <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos/o-estado-da-arte-em-historia-da-educacao-no-brasil-imperio-mapeamento-preliminar> > Acesso em: Set. 2020.

nossas reflexões acerca dos elementos que subsidiaram e nortearam o estabelecimento da disciplina Geografia no âmbito das escolas primárias, no contexto das províncias/estados. Nesse aspecto, ressaltamos as relações estabelecidas entre o governo central e os governos das províncias, expressando um movimento de descentralização entre a Corte e as províncias com a promulgação do Ato Adicional de 1834, a partir do qual cada província (e posteriormente estado) passou a ser responsável pela condução de seus respectivos sistemas de instrução pública (SUCUPIRA, 2001; CASTANHA, 2006; 2007).

Esta conjuntura foi sendo modificada a partir dos anos de 1930, em decorrência do processo crescente de centralização da educação nacional, com a intervenção do governo federal, na Era Vargas (ARAÚJO; SOUZA; PINTO, 2012). A esse respeito, Bittencourt (2011, p. 66) assinala que aqueles anos “foram marcados pela consolidação de uma memória histórica nacional e patriótica nas escolas primárias. E, dada a criação do Ministério da Educação, a autora ainda ressalta que “o sistema escolar foi organizando-se de maneira mais centralizada e os conteúdos escolares passaram a obedecer às normas mais rígidas e gerais.” (BITTENCOURT, 2011, p. 67).

Permeado por intensos debates em prol da educação, as últimas décadas do oitocentos expressam um contexto que coloca em pauta a necessidade de uma ampliação da escolarização nas diferentes províncias/estados, em especial no que diz respeito à escola primária (FARIA FILHO, 2000; VEIGA, 2007; BITTENCOURT, 2008; 2011). Esta demanda educacional, via instrução escolar, por vez, resultante de um projeto de constituição do Estado nacional e da nação brasileira, põe em pauta uma preocupação com a forma escolar²⁶, com respaldo no contexto das diferentes províncias. Nesse aspecto, a preocupação recai sobre os conhecimentos a serem ensinados, os métodos a serem adotados e a diversificação dos materiais de ensino, em especial no que diz respeito à escola primária (SOUZA, 2000; VALDEMARIM, 2010).

É em meio a esse contexto educacional (escolar) que as publicações didáticas voltadas para o ensino primário, produzidas no âmbito das províncias, passam a ganhar espaço, conforme assevera Bittencourt (2008). Alimentado, sobremaneira, pelos debates

²⁶ Tomando como referência Vicent, Lahire e Thin (2001), ao associarem a forma escolar a um processo de configuração e difusão especificamente escolar de socialização da infância no mundo moderno no que compete a crescente ampliação da influência para muito além dos muros da escola, Faria Filho (2002) atribui a este fenômeno um processo de escolarização do social, evidenciando o papel central da cultura escolar nesse processo; haja vista que esta permite articular, descrever e analisar, de forma rica e complexa, os elementos chaves do fenômeno educativo, a saber: os tempos, os espaços, os sujeitos, os conhecimentos e as práticas escolares.

educacionais e pedagógicos de cunho metodológico, esse movimento se avulta nas últimas décadas do Império e Primeira República. Corroborando esse entendimento, Hallewell (2005, p. 281), aponta que

Os últimos vinte anos do Império testemunharam alguma melhora, pelo menos em termos quantitativos, com a duplicação do número de escolas de 3.561 para 7.500 e aumento de 1,2% para 2,1% na proporção de escolares comparada à população [...], porém mais importante para o mercado de livros didáticos foram os grandes progressos nos métodos educacionais.

Partindo do exposto linhas antes, reconhecemos a centralidade inerente a escola primária, aspecto que nos orienta a circunscrever nossas análises ao ensino primário. Com efeito, o direcionamento investigativo voltado para esse nível de ensino se respalda, sobretudo, pelo fato destes livros didáticos se destinarem ao ensino primário, conforme as orientações impressas neles, observadas durante o processo de catalogação. No entanto, aqui cabe ressaltar que, considerando o período tomado pela pesquisa, apesar da existência de um direcionamento legal quanto ao nível de ensino em obras didáticas, geralmente, feito de forma prescrita na capa do livro e/ou no frontispício, sabemos que na época também era comum alguns livros receberem pareceres de aprovação com indicação para uso em mais de um nível de ensino.

No que diz respeito aos recortes espaciais em que se evidenciara o fenômeno, estes emergiram em diferentes partes do território, apontando para um movimento que se expressa nacionalmente, denunciando que tal direcionamento não ocorreu de forma pontual e isolada em determinadas localidades.

Ao direcionarmos nosso olhar para o contexto das províncias podemos trazer contribuições que incidem na diminuição da lacuna historiográfica no tocante à HGE relativa a esses contextos longínquos do centro do poder (Município da Corte) e da então instituição modelo, o Imperial Colégio Pedro II (ALBUQUERQUE, 2014). Além do mais, esse direcionamento metodológico também permite colocar em cena outros elementos, a exemplo dos sujeitos (intelectuais-professores-autores), espaços e projetos voltados, especialmente, para o ensino da Geografia destinada à escola primária; nível de ensino pouco explorado no universo das pesquisas referentes à HGE.

Ante os recortes traçados em torno da temática e do objeto, emergem algumas indagações que nos ajudam a refletir sobre a problemática circunscrita para esta pesquisa. Quais elementos respaldaram o movimento em prol da publicação de livros didáticos de Geografia local das províncias/estados do Brasil, entre as décadas de 1860 e 1920? Quais relações existiam entre a demanda pela produção dos livros didáticos voltados para o

ensino da geografia local das províncias/estados e os projetos políticos e educacionais que balizavam a instrução pública nacional? Havia uma relação entre a publicação dos livros didáticos destinados ao ensino da geografia de Pernambuco e os projetos políticos educacionais e ideológicos forjados com vistas à construção e divulgação dos conhecimentos referentes ao território? Quais aspectos figuravam articulados com o contexto nacional e quais se particularizavam? Quais elementos motivaram a escrita de livros didáticos sobre a geografia local de Pernambuco, destinados às escolas primárias da província/estado? Quem eram os autores desses livros? Quais eram os seus âmbitos de referências? Em que medida esse material didático estava atrelado às exigências curriculares e a legislação educacional? Quais concepções (ou orientações) geográficas e pedagógicas nortearam, em linhas gerais, a escrita desses livros?

Os aspectos envoltos nas questões levantadas acerca da reflexão evidenciada, reafirma a necessidade de, em nossas análises, recorreremos a outros documentos complementares, os quais acreditamos, estarem articulados a esse movimento em prol do ensino de Geografia local nas províncias/estados, no período em tela, a exemplo: da legislação educacional, dos programas e das instruções de ensino, dos dicionários históricos e geográficos das diferentes províncias, dos relatórios de presidentes de províncias²⁷, dentre outras fontes que possam nos subsidiar no tocante às questões levantadas.

O recorte traçado em torno da província/estado de Pernambuco, dentre as demais, foi um exercício caro para nós. O direcionamento para esta espacialidade começou a ser delineado a partir do levantamento das fontes, sobremaneira durante o processo de catalogação e busca dos livros didáticos. Nesse exercício levamos em consideração às condições viáveis de acesso a esses artefatos, fonte basilar nesta pesquisa²⁸, bem como a outros documentos complementares.

Tomando como referência o mapeamento dos livros por nós catalogados, podemos identificar que algumas províncias investiram mais neste projeto em detrimento

²⁷ No conjunto de documentos, anunciados, em geral, como relatórios de presidentes de províncias, também constam falas e relatórios dos diretores da instrução pública, que acompanha as falas, dispostos no site <http://ddsnext.crl.edu/titles?f%5B0%5D=collection%3ABrazilian%20Government%20Documents&f%5B1%5D=grouping%3AProvincial%20Presidential%20Reports>. Acesso em: jan. 2021.

²⁸ Apesar do levantamento desses livros apontarem para um cenário com publicações nas mais diferentes províncias, como já mencionado, cabe dizer que em vários casos, não foi possível localizarmos tais livros nos arquivos e acervos consultados.

de outras. Do conjunto das províncias que configuravam à região Norte, à época²⁹, destacaram-se Pernambuco, Pará, Ceará, Alagoas, Bahia e Sergipe - seja pelo número de títulos de livros publicados, seja pelo número de reedições. Em outros pontos do país, outras províncias – resguardando as condições viáveis e locais da época, também investiram na produção desses artefatos, a exemplo de Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná e Rio Grande do Sul. Estas, situadas no sul do Brasil, como se entendia na época em contraposição ao norte.

Ante a necessidade de estabelecermos um recorte espacial, o que compreende, consecutivamente, direcionarmos nossas análises para as fontes correlatas ao(s) respectivo(s) territórios, em meio às múltiplas possibilidades de cenários a serem escolhidos, atentamos, ainda para o aspecto referente às indicações de reedições dos livros diádicos.

Em um primeiro momento pensamos em traçar nossas análises considerando cinco províncias/estados, porém, dada a configuração que foi tomando a pesquisa, no que concerne a uma leitura mais ampliada da temática, em escala nacional, fez-se necessário delinear nossas análises para um número mais limitado de documentos. Esse direcionamento implicou, por vezes, em rever o número de contextos espaciais que seriam definidos para este estudo, considerando as fontes catalogadas e mobilizadas. Nesse sentido, optamos por direcionar nossas análises para a espacialidade de Pernambuco.

Em relação aos livros didático referente à Pernambuco, catalogamos três títulos (livros), todos com reedições: 1) *Elementos de Geographia Universal, Geral do Brazil e especial de Pernambuco*, Por Manoel Pereira de Moraes Pinheiro - 1875 - 1ª ed.; 1878 - 2ª ed. (de conformidade com o programa dado pela lei n.1:143, art. 33, inciso 7 que rege a instrução da província); e, em 1879 – 3ª ed. Esse livro foi catalogado e fotografado no Gabinete Português de Leitura (GPL), sediado em Recife - PE; 2) *Compêndio de Geographia Universal, especial do Brazil e da provincia de Pernambuco*, Por Salvador Henrique de Albuquerque – 1880 - 2ª ed. (melhorada e muito argumentada e aprovada pelo conselho diretor da província de Pernambuco). Livro catalogado no Banco de dados LIVRES e fotocopiado na Biblioteca do Livro didático e Coleções Especiais, instalada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo; e, 3) *Noções geográficas e*

²⁹ Para os homens públicos do Império e de grande parte da república velha, a Geografia Regional do Brasil era bem simples, pois era representada por dois conjuntos regionais (norte e sul): a porção norte era composta pelas províncias, depois estados, do Amazonas à Bahia, e a porção sul, pelas províncias, depois estados, do Espírito Santo ao Rio Grande do Sul (MELLO, 1999).

historicas do estado de Pernambuco, Por Eleutherio Roberto Tavares do Espírito Santo. 1ª ed. 1884; 6ª ed. 1891; 32ª. 1911; 43ª ed. 1944; 45ª ed. 1950; 46ª ed. 1955 (compendio adoptado pelo conselho literário, para as escolas primarias do mesmo Estado). Livro catalogado e fotografado no acervo de coleções especiais da Biblioteca Pública do Estado de Pernambuco (BPE).

Ressaltamos que esses livros passaram por reedições, bem como trazem informações que declaram sua aprovação e/ou adoção pelos órgãos reguladores da Instrução Pública da província de Pernambuco.

Um outro aspecto que ocorreu para ambos os casos, e que orientou nossa escolha, consiste no fato dos autores dos livros, terem exercidos o cargo de professor da instrução primária. Esta condição associada ao fato desses livros terem passado por reedições, levanta um indicativo de que eles possam ter sido utilizados no âmbito escolar. Se não pelos alunos diretamente, mas acreditamos que, de alguma forma, possa ter auxiliado no processo de elaboração das aulas do(s) professor(es). Aliás, assinala Bittencourt (2008) e Albuquerque (2010), que no período em tela, não era comum o uso dos livros didáticos pelos alunos (ainda que esta realidade comece a se alterar a partir das últimas décadas do império), mas sim como um referencial para professores na elaboração das suas aulas, enquanto os alunos copiavam as lições como exercícios com fins a memorização.

Um segundo elemento que direcionou nosso olhar para a espacialidade de Pernambuco, foi a identificação da existência de um conjunto de dispositivos normativos com prescrições explícitas para o ensino da Geografia (e História) local, ao lado dos conhecimentos da Geografia e História do Brasil.

Os elementos introdutórios ora apresentados acerca da problemática da pesquisa e dos delineamentos do objeto aponta para uma iniciativa em prol do ensino da Geografia local de Pernambuco, no âmbito das escolas primárias, no período em tela. No capítulo 5 teremos oportunidade de contextualizar e justificar melhor nossa escolha ao tomarmos como exemplo Pernambuco para aprofundamento de nossas análises.

1.2 – Os argumentos constitutivos da tese

Com base nos recortes metodológicos apontados no tópico anterior entendemos que os argumentos que constituem a nossa proposta de tese parte da premissa de que o emergir do movimento em prol do ensino da Geografia local das províncias/estados nos programas das escolas da época se constitui simultaneamente sob as escalas locais e nacional, as quais se complementam, constituindo um arranjo que acomoda os interesses

locais aliados aos projetos nacionais. Esta perspectiva norteia nossos argumentos de tese. Nesse sentido, aproximamo-nos da ideia defendida pela historiadora Miriam Dolhnikoff (2003), no âmbito da história política, uma vez que a autora evidencia o papel das províncias ante as decisões políticas (legislativa, financiadora e administrativa) a partir do Ato Adicional de 1834; medida legislativa que coaduna um pacto imperial entre as elites regionais - localizadas nas províncias, e o poder central, na cidade do Rio de Janeiro³⁰; permitindo, assim, a acomodação das reivindicações locais aos interesses de um projeto comum em prol da construção do Estado nacional e da unidade territorial.

Ainda no tocante ao debate sobre a centralização e descentralização política e administrativa que configura o Ato Adicional, corroboramos o pensamento de André Castanha (2007, p. 13), quando este defende que, de fato, “o Ato Adicional de 1834 ao dar autonomia às províncias, possibilitou aos dirigentes locais ampliarem seus poderes, e, a partir de, construir e difundir suas aspirações de sociedade.”³¹

Por outro lado, André Castanha (2007) adverte que o estabelecimento desta medida legislativa não significa uma autonomia absoluta por parte das províncias, implicando em uma desorganização generalizada e na falta de planos e metas para a instrução primária, pensamento com o qual compartilhamos. Entretanto, relativizamos a ideia, defendida pelo autor, quando este aponta, não terem, as províncias, usufruído das prerrogativas deliberadas no Ato Adicional, com vistas a autonomia delas, no tocante a instrução pública. Nesta perspectiva, Castanha (2007) argumenta que as províncias, em geral, adotavam modelos advindos dos núcleos mais desenvolvidos, fazendo menção ao

³⁰ Com a medida legislativa estabelecida pelo Ato Adicional de 1834, a cidade do Rio de Janeiro se desvincula da província do Rio de Janeiro, conhecida como província fluminense, com sede na cidade de Niterói. A partir de então, a província do Rio de Janeiro passa a se constituir enquanto uma instância governativa, ganhando autonomia e jurisdição próprias com a criação da Assembleia Legislativa junto à presidência da província, tal como ocorreu com as demais províncias do país. Assim sendo, começou a se delinear uma fronteira mais clara, sob o viés político-administrativo e econômico, entre a província fluminense e o país representado no Município da Corte.

³¹ A literatura sobre a contraposição entre os poderes central e provinciais, ou seja, centralização *versus* descentralização, surge na obra de Primitivo Moacyr (1869 – 1942). De acordo com Maria Lúcia Hilsdorf (2011), ao disponibilizar a base documental, que influencia, indubitavelmente, na produção historiográfica na linha da História da Educação brasileira, e pela forma como organiza, separa e opõe as iniciativas do poder central e dos poderes provinciais, Primitivo Moacyr, deixa parecer que, em meio a este confronto, o poder central, mais forte, conduz a superação dos problemas educacionais brasileiros. Portanto, assinalamos que ao recorrermos a obra de Primitivo Moacyr, como fonte primária, estivemos atentas para esse aspecto que configura a obra desse autor. Inclusive porque nosso propósito não é tecer uma discussão pautada na perspectiva historiográfica da oposição centro *versus* periferia (Governo central *versus* Governos provinciais), nem atrelando o Ato Adicional como um marco de desagregação do poder com vistas ao prejuízo no tocante a unidade nacional, bem como também não nos pautamos na perspectiva de descontinuidade administrativa e falta de concatenação entre os regimes do Império e da República.

Município da Corte e a Província do Rio de Janeiro. Partindo desse entendimento, André Castanha afirma, categoricamente, que a Corte e a Província fluminense cumpriram o papel de centro criador e difusor de ideias e de um consistente projeto de sociedade e Estado, no qual a instrução pública cumpriu um papel fundamental.

Com efeito, esse pensamento, por vezes, respaldado por Ilmar Matos (2004), considera a ação dos grupos conservadores, representados pelos saquaremas, como medidas que alcançavam o contexto das províncias, imperando nas decisões políticas e na gestão dos governos locais. Ocorre que esta ideia parece não reconhecer as forças centrípetas de um movimento que possa vir a partir da periferia para o centro, ou seja, das províncias para a Corte. Portanto, em certa medida, esta perspectiva não reconhece o papel das elites regionais, enquanto uma peça fundamental nesse arranjo político, composto por grupos liberais e conservadores e/ou monarquistas e republicanos, preocupados com reivindicações de caráter local e regional, ao passo que, também, compartilhavam interesses que se expressava em escala nacional, tal como defende Dolhnikof (2003).

No que tange às iniciativas no setor da instrução pública, comungamos o pensamento de Castanha (2007, p. 15), uma vez que esse autor atenta para o fato do Ato Adicional de 1834 ter se configurado em uma descentralização formal, a despeito desse aspecto não ter impedido que “na legislação educacional produzida pelas províncias houvesse uma clara unidade de princípios, valores e práticas legais e educativa.” Ou seja, contrariando a tese da maioria dos historiadores, à época, esse autor defende que “o Ato Adicional trouxe benefícios à instrução pública, pois diminuiu a burocracia facilitando o processo de criação, inspeção e difusão de escolas.” (CASTANHA, 2007, pag. 15).

Contudo, não podemos desconsiderar, que o processo de desenvolvimento da instrução pública no Brasil Império deu-se a passos lentos, o que não implica considerarmos pertinente atribuir tal questão ao fato da descentralização. Mas, sobretudo, associamos este atraso educacional a uma série de fatores de origem estrutural e superestrutural, extremamente enraizados na sociedade imperial, como assinala André Castanha (2007).

Os debates que embasam a nossas discussões congregam elementos de cunho geográfico sob o viés político-educacional, cultural e de exploração e conhecimento do território. Nesse sentido, duas questões respaldam nosso argumento: o primeiro está associado à dimensão continental que configura o território brasileiro e o isolamento

populacional nas mais diferentes e longínquas províncias, de modo a respaldar a ideia de um patriotismo local como precedente à ideia de um nacionalismo patriótico, apesar de, em um primeiro momento, as prescrições atinentes ao ensino da Geografia fazer menção à Geografia do Brasil, sobremaneira, entre as décadas de 1850 e 1860.

O uso da expressão patriotismo local decorre da ideia de pátria local – pátria loci – apresentada por Fernando Catroga (2008) ao analisar a genealogia do vocábulo pátria, bem como de patriotismo. Para tanto, o autor tece uma discussão conceitual recorrendo às acepções assumidas historicamente pelo termo. De modo análogo, a expressão pátria local, referente ao recorte territorial das províncias, é apresentado pelo uso da expressão “pequena pátria”, tal como aborda Anne-Marie Thiesse (2009) ao discutir o ensino na escola primária na França, durante a terceira República Francesa, defendendo a ideia do ensino da nação a partir da região, ou seja, da pequena pátria.

Em concordância com este entendimento, José Veríssimo (1890) advoga que, no Brasil do século XIX, a população vivia isolada nas localidades e alheia ao país, assim, desenvolvera antes um sentimento de patriotismo local que o pátrio (nacional). Sobre este aspecto, Fernando Catroga (2008, p. 24) nos embasa ao defender

que o patriotismo é ôntica, lógica e cronologicamente anterior ao nacionalismo, tese que poderá aduzir, como prova da sua pertinência, esta outra conclusão: se todo o nacionalismo se escuda num patriotismo (porque toda a nação requer uma pátria, pelo menos), nem todo o patriotismo foi (e é) um nacionalismo.

Por outro lado, a partir da segunda metade do oitocentos, em especial a partir das décadas de 1870 e 1880 – resguardando as singularidades locais e regionais – o cenário apresentado no parágrafo anterior passa a alimentar, de forma mais avultada, as ideias de cunho nacionalistas inerentes ao projeto de construção do Estado nacional, sob os pressupostos da modernidade, da civilidade e do progresso. Este projeto, em certa medida, já vinha sendo gestado na primeira metade do século XIX, mesmo que não se materializasse no chão da escola. Uma instituição representativa desta força, no período, foi o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), fundado em 1838, no Rio de Janeiro, que teve como objetivo homogeneizar as elites políticas e intelectuais, contribuindo significativamente para a formação dos mitos e do imaginário da nacionalidade (GUIMARÃES, 1998).

A criação de sedes deste instituto de cunho científico e cultural no âmbito das províncias, deu-se a partir da década de 1860. Nas esferas locais, os institutos congêneres se dedicavam, com afinco, ao levantamento e sistematização de informações históricas e

geográficas acerca dos seus respectivos territórios, de modo a fortalecer as identidades locais, ao passo que alimentavam um projeto nacionalista, integracionista e de construção de um Estado-nação. Projeto este, que passa a ser veiculado nos livros didáticos de Geografia, de modo a traçar os discursos em torno das particularidades (no âmbito das províncias, posteriormente dos estados e, por fim, das regiões) intercalados pelos de nação (SILVA, 2018). Neste sentido, a autora aponta para a configuração

de um tenso tecido regional ao longo da organização do território brasileiro. E através dessa relação dialógica, o “brasileiro”, era mobilizado ao mesmo tempo em que as identidades regionais eram delimitadas, surgindo os baianos, mineiros, paulistas, gaúchos etc”. (SILVA, 2018, p. 17).

No que tange à construção do Estado brasileiro, Antônio Carlos R. de Moraes (2009) chama atenção para uma questão que muito justifica o papel central da geografia no processo de construção e de afirmação do Estado nacional. Nesse sentido, o referido autor assinala que no processo de construção do Estado nacional o aspecto do território foi usado para suprir a dificuldade que estava posta no pacto inter-regional entre as elites e o príncipe, no tocante à manutenção do escravismo; um elemento essencial nessa trama, mas que se tornava um obstáculo relevante na formulação das ideias de nação e nacionalidade.

Partindo deste entendimento, Antônio Carlos R. de Moraes lança a hipótese de que no processo de construção do Estado nacional o aspecto do território foi usado para suprir tal dificuldade, respaldando um projeto nacional referenciado no espaço, que se traduz em uma construção material do país que se sobrepõe à construção de uma identidade societária. Ou seja, a justificação da ação política estatal estaria vinculada ao território e não à nação (MORAES, 2009).

Por outro lado, ao nos reportar ao período que compreende às últimas décadas do Império, devido a uma maior efervescência dos ideais de caráter republicanos, a valorização do espaço e das riquezas naturais do território (em escala local, regional e nacional) e a empreitada em torno da construção do Estado, respaldou a iminência de projetos homogêneos de caráter civilizatórios e modernizador. A ideia era formar um povo voltado para o trabalho e que fosse capaz de amar e servir à Pátria. Este projeto foi incorporado ao discurso escolar, sobretudo, para a instrução primária, nível de ensino direcionado a um número maior de estudantes que pertencia a grupos sociais menos favorecidos (BITTENCOURT, 2008), e que assumiria, no futuro, as funções laborais da sociedade. Assim, a difusão de determinados ideais se estenderia por uma parte maior da população e chegaria direta ou indiretamente aos mais pobres.

Durante as três últimas décadas do século XIX, com o crescimento da rede escolar de ensino, este viés nacionalista, que vinha se concretizando sob um cenário mais restrito e elitista, centrado, sobretudo, no Município da Corte, por vezes passa a ocorrer em outros pontos do território. Dado o incremento de condições mais favoráveis, no contexto das diferentes províncias, educadores brasileiros se sentem estimulados a elaborar livros didáticos para o uso dos alunos e professores do ensino elementar (BITTENCOURT, 2008). Este cenário, alimentado por fomentos de cunho governamental e pelas condições mais favoráveis, ainda passou ser destacado devido ao setor tipográfico da indústria cultural, além da existência de uma base bibliográfica mais consistente de conhecimentos produzidos acerca do território; material; material que vinha sendo desenvolvido, em especial, sob o aporte do IHGB e de seus institutos congêneres, instalados no âmbito das províncias.

O segundo elemento que subsidia nosso argumento, versa sobre a condição de autonomia legislativa-educacional adquirida pelas províncias com a promulgação do Ato Adicional de 1834. Este decreto³² institui-se a partir de uma reação às ideias de caráter centralizadoras que norteavam a Constituinte de 1823. Os interesses que acomodavam os debates referentes às demandas locais e/ou regionais e os que faziam do poder central perpassaram por todo o período imperial, mesmo após a revisão sofrida pelo Ato Adicional, em 1840. Dado o caráter de descentralização erigido pelo Ato adicional de 1834 no campo educacional, a escola primária, instituída como instrução gratuita, passou a ser responsabilidade das províncias.

A partir desse contexto, os debates em torno da instrução primária passaram a se avultar por entre as províncias, seja no aspecto das proposições legais, seja no quesito do provimento, além das discussões no que concerne a preocupação com a formação do corpo docente e dos materiais destinados para este nível de ensino. Portanto, as diferentes realidades vivenciadas pelas províncias revelam que

o processo de construção das formas de educação escolar no Brasil do século XIX não foi uniforme, indiferenciado ou contínuo, o que resultou na desigualdade de condições educacionais entre as províncias (GONDRA & SCHUELER, 2008, p 36).³³

³²A competência legislativa do Ato Adicional incorporado à Constituição de 1823 atribuiu às assembleias legislativas provinciais pelo artigo 10, § 2º “Sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de Medicina, os Cursos Jurídicos, Academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que para o futuro forem criados por lei geral.”

³³ Esse marco legal provocou intensos debates acerca do seu caráter descentralizador entre os parlamentares e intelectuais da época. Em geral era atribuído a esse mecanismo legal as condições (desastrosas) em que se assentava a instrução (em especial a escola elementar) no contexto das províncias, aspecto este que

Como já anunciado, com o Ato Adicional foi transferido para as províncias a responsabilidade de organizar, legislar e prover a educação primária e secundária. Neste aspecto, Faria Filho (2000, p. 139), assinala que a proliferação das leis provinciais atinentes à instrução elementar, denota a crescente complexidade das escolas e dos sistemas de ensino que se propunham a instruir e ordenar, permitindo “reconhecer a existência de sistemas provinciais, e posteriormente, estaduais de ensino, cuja complexidade era bastante variada.”

Portanto, as leis voltadas para a instrução primária passaram a se proliferar e se diversificar aos poucos no âmbito das províncias, conforme as realidades locais, a partir da segunda metade do século XIX, em especial a partir dos anos de 1860. De acordo com Faria Filho (2000, p. 139), estas leis referentes à escola primária

deveriam estar de acordo com as “modernas” forma de se pensar o fenômeno educativo e, na medida do possível, articuladas à “secundária”. Observa-se, nesse momento, em várias províncias, um vertiginoso crescimento dos “conhecimentos escolarizados”, ou seja, há um aumento significativo daqueles conhecimentos que, esperava-se, a escola deveria ensinar aos alunos.

Em linhas gerais, é a partir deste “novo” cenário de ampliação dos programas de ensino das escolas primárias, que o ensino da geografia local (das províncias), por vezes, ao lado da Geografia do Brasil, passa a ganhar um lugar reservado nos programas de ensino. Ocorre que neste momento as escolas primárias passaram a assumir uma conotação de instrução elementar, geralmente organizadas em dois graus, suplantando as escolas ditas de primeiras letras (FARIA FILHO, 2002).

Associadas às questões já explicitadas, referentes a ampliação dos conhecimentos escolares para as escolas primárias a partir da segunda metade do século XIX, inferimos, ainda, para o contexto das últimas décadas deste século, os direcionamentos metodológicos inerentes aos debates pedagógicos em defesa de um ensino intuitivo, pela lição de coisas (SOUZA, 2000; VALDEMARIM, 2010). Este direcionamento, por vezes, preconiza o ensino da Geografia local das províncias, ao propor um método de ensino em que os conteúdos passam a ser abordados partindo dos contextos espaciais mais próximo/concreto da vivência dos alunos, para as áreas mais distantes (ZANATA, 2005; FERREIRA, 2017).

Nesse sentido, lançamos a hipótese de que os sujeitos e/ou as instituições empenhadas na tarefa da produção de um conhecimento geográfico no âmbito das

províncias, movidos por um sentimento de patriotismo local e subsidiados pelos debates metodológicos, recorreram à Geografia (escolar) para difundir, valorizar e engrandecer seus territórios via escola, a partir dos livros didáticos dessa disciplina, elaborados para o ensino da geografia desses locais, paralelo ao da Geografia do Brasil.

Concomitantemente aos debates acerca da eminência das transformações educacionais (escolar) para o período em tela, ainda inferimos que as publicações de livros didáticos no contexto das províncias/estados, também foram viabilizadas devido ao estabelecimento de pequenas tipografias, que passaram a se instalar fora do Município da Corte. Estas casas tipográficas eram destinadas à publicação de periódicos regionais, mas também se dedicavam à produção livros didáticos, em especial aqueles destinados à escola primária, destacando-se nesta atividade o Maranhão, Pará, Ceará, Pernambuco, Rio Grande do Sul e São Paulo (HALLEWELL, 2005; BITTENCOURT, 2008).

Ressaltamos, que nosso foco não é traçar uma história dos livros didáticos de Geografia no período tomado pela pesquisa. No entanto, reconhecemos que este artefato exerce um lugar de destaque nesta pesquisa, por se configurar como fonte principal de estudo. Aliás, o despertar para a problemática de investigação brotou a partir do processo de levantamento dos livros. Assim, se faz necessário entendê-lo em sua complexidade, o que implica reconhecer as múltiplas facetas que o envolve. Ou seja, entendê-lo para além de um recurso didático pedagógico reconhecido historicamente como um suporte de ensino que “naturalmente” faz parte do cotidiano da escola. Isto implica, atentarmos para um conjunto de diferentes sujeitos que participam da sua elaboração mobilizando diferentes interesses, que se expressam em sua materialidade desde os discursos ideológicos, as concepções pedagógicas e a própria materialidade do livro, que deixa a “marca” do papel das editoras (MUNAKATA, 2003; 2012).

Os argumentos aqui explicitados compreendem, a nosso ver, os elementos que dão embasamento e respaldam esse movimento que se expressa no interior do processo de institucionalização disciplina escolar Geografia nas escolas primárias instaladas no Brasil, no período tomado pela pesquisa.

Assim, considerando as questões elucidadas, defendemos o estabelecimento de uma Geografia (ou de Geografias) local no âmbito das escolas primárias, no contexto das províncias/estados do Brasil. Movimento este, possibilitado ante um contexto de reformas políticas na instrução pública, em que as províncias passam a ter autonomia legislativa sobre a instrução primária e secundária. Este cenário respalda a ideia de um patriotismo

local, articulado ao projeto de construção do Estado nacional, respaldado por ideias pedagógicas, de caráter metodológico, que preconizam o ensino da Geografia local. Nesse sentido, acreditamos que essas circunstâncias, por vezes, também fundamentam e orientam as proposições atinentes ao ensino da geografia local da/para a província/estado de Pernambuco, resguardando as singularidades do local.

Tomando como referência os argumentos aqui apresentados, bem como as indagações levantadas e explicitadas no tópico que versa sobre os recortes metodológicos adotados nesta pesquisa, traçamos nossos objetivos de investigação.

Nesse sentido, esta pesquisa visa conhecer os elementos que incitaram e subsidiaram o implemento da Geografia das províncias/estados do Brasil, no âmbito das escolas primárias entre a década de 1860 e 1820, tendo como fonte principal de análise os livros didáticos publicados com tal intento. Nesta perspectiva, situaremos este feito em Pernambuco, entre 1875 e 1911. Para o desenvolvimento da pesquisa elegemos os objetivos específicos subsequentes: 1) identificar as ideias educacionais, os projetos pedagógicos e os aportes legais que subsidiaram a inserção da especialidade da Geografia local/particular das províncias/estados na constituição das rubricas relativas aos saberes atinentes à disciplina escolar Geografia no currículo/programa³⁴ das escolas primárias; 2) discutir sobre a produção de livros didáticos de Geografia das províncias/estados tendo como pano de fundo as reformas educacionais e as ideias em torno da construção do patriotismo local; 3) apresentar, a partir do contexto de Pernambuco, as disposições atinentes a promulgação da Geografia particular da província, bem como analisar nos livros didáticos, os enfoques e temáticas indicadoras da construção e difusão das potencialidades naturais do território e da história de Pernambuco, na construção do patriotismo local.

Tomando como ponto de partida os objetivos então propostos, traçamos nosso percurso metodológico. Não obstante, em alguns pontos do caminho, muitas vezes, alguns achados e/ou a possibilidade de acesso à algumas fontes nos fez repensar os contornos então traçados envoltos, se não da temática abordada, mas da problemática investigada e dos objetivos traçados. Este movimento, por vezes, nos orienta,

³⁴ No período em análise o termo mais usado para fazer referência ao um conjunto de matérias (ou cadeiras) e seus respectivos conteúdos prescritos, de acordo com o grau de ensino, era programa, visto que o vocábulo currículo, nesse sentido, remonta a um contexto mais recente.

constantemente, sobre as possíveis alterações a serem tomadas no percurso então trilhado no processo de investigação.

1.3 – Das fontes, do(s) caminho(s) metodológico(s) da pesquisa e das partes que compõem o texto

O percurso metodológico traçado nesta pesquisa corrobora o construto epistemológico da HDE no que compreende a dimensão atinente às “finalidades ideais” dos objetivos fixados - sejam eles educacionais/gerais ou instrucionais/específicos - e as “finalidades reais” de ensino/prática pedagógica (CHERVEL, 1990). Para tanto, levaremos em consideração o currículo “pré-ativo” (GODSON, 1997; 2010), bem como a dimensão das “normas” e “práticas” que envolve a noção de cultura escolar (JULIA, 2001).³⁵

Entretanto, no tocante ao período recortado para esta pesquisa, e considerando os enfoques abordados, incide a dificuldade de acesso às fontes representativas das práticas de ensino, ou seja, das produções do cotidiano escolar e dos saberes difundidos e aprendido, em especial, no âmbito do ensino primário, nível de ensino privilegiado em nossas análises. Neste aspecto, recorreremos à reflexão aludida por Dominique Julia (2002) e nos arriscamos a fazer “flecha com qualquer graveto”, de modo que se faz necessário recorrermos à outras fontes documentais, com as quais consideramos estar o livro didático intimamente articulado, em especial, a legislação educacional, os regulamentos, os regimentos e os programas de ensino. Pois, o livro didático, assim como estes dispositivos normativos, compreendidos enquanto documentos veiculadores de práticas de prescrição de práticas (FARIA FILHO, 2007), possibilitam, em certa medida, inferirmos indícios do cotidiano da escola.

A despeito de reconhecemos a importância das fontes que provêm diretamente das práticas escolares para os estudos da história da educação e da escola, corroboramos com o pensamento de Lopes e Galvão (2011) ao defenderem a ideia de que muitos aspectos da escola de épocas passadas estão registrados em um universo mais amplo de fontes.

³⁵Texto traduzido por Gizele de Souza e publicado na Revista brasileira de história da educação, em 2001. Tradução do artigo de Julia: “La culture scolaire comme objet historique”, *Paedagogica Historica. International journal of the history of education* (Suppl. Seriesvol. I, coord. A. Nóvoa, M. Depaepe e E. V. Johanningmeier, 1995, pp. 353-382).

Sabemos que é vasto o universo das pesquisas que tem se apoiado nos livros didáticos de Geografia como fonte e/ou objeto de investigação, bem como têm sido valorizadas as análises centradas nos seus conteúdos, abarcando, inclusive, as pesquisas históricas que se reportam às produções didáticas referentes ao período histórico abordado nesta pesquisa. No entanto, o direcionamento para o nível de instrução primário, assim como para o tema por nós proposto, ainda se faz lacônico no universo dos estudos sobre a HGE, conforme evidenciaremos mais adiante. É neste sentido que acreditamos trazer novos elementos contributivos para esta linha de investigação.

As pesquisas sobre a HGE estão direcionadas, em maior número, para o nível do ensino secundário. Supomos que este direcionamento incide na dificuldade de acesso às fontes/documentos atinentes ao universo da instrução primária. Ocorre que ao longo do século XIX, em especial, durante a primeira metade deste século, este nível de ensino não apresentava uma forma escolar única, organizada e difundida via uma determinada instituição de referência, como já mencionamos. Esta condição passa a ganhar uma atenção pelas forças políticas educacionais a partir das últimas décadas do século XIX, de acordo com as particularidades de cada província, culminando na criação dos grupos escolares.³⁶

No entanto, a identificação de um notável número de livros didáticos de Geografia voltados para a instrução elementar indica o estabelecimento desta disciplina no universo das escolas primária.³⁷ Dentre estes livros, nos chamou atenção, em especial, aqueles cuja destinação se fazia em especial para o ensino de Geografia das províncias/estados. Diante desta observação, tomando como referência o século XIX e as primeiras décadas do século XX, iniciamos um processo de catalogação destes livros, sem estabelecer, a princípio, restrições como um recorte cronológico fechado ou um determinado nível de ensino, ou províncias específicas.

Partindo desta proposta, fizemos um levantamento dos livros didáticos em diferentes acervos físicos e digitais disponíveis na rede mundial de computadores, a partir de sites de instituições/bibliotecas que guardam livros didáticos e/ou livros raros em geral. Entretanto, ressaltamos que não é nosso propósito trabalhar com o entendimento de que

³⁶ Sobre a implementação dos grupos escolares e a disposição da forma escolar da instrução primária, ver Rosa Fátima de Souza, (1998) e, José Carlos Araújo, Rosa Fátima de Souza e Rubia-Mar Nunes Pinto (2012).

³⁷ Conforme evidenciam os catálogos elaborados por Angelo (2014) e Ferreira (2017), compostos por de livros didáticos de Geografia destinados para escolas primárias.

essas publicações se esgotam com a exploração feita para esta pesquisa, aspecto este que deixa o quadro ora apresentado, ainda “em aberto”, de modo que possa vir a somar a novos achados em pesquisas futuras.

Nesse sentido, ainda cabe acrescentar que o nosso processo de catalogação foi sendo feito de forma contínua e coletiva por meio de pesquisas desenvolvidas junto ao GPCES, as quais buscamos catalogar e identificar – sem pretensão de exaustividade - a localização desses livros. No curso do mestrado organizamos e sistematizamos as informações catalográficas (ANGELO, 2014). Entretanto, o quadro que ora apresentamos traz uma nova sistematização dos dados catalogados, além de ter passado por atualizações em função dos novos caminhos traçado para a construção da tese.

Dois motivos nos levam a fazer a catalogação dos livros didáticos de Geografia, de modo sistemático: um deles dá-se pelo fato de pretendermos contribuir com as pesquisas de futuros investigadores, uma vez que buscamos informar – apesar de não ser possível em todos os casos - os locais onde possam ser localizados tais livros; e, a segunda questão que subsidia nossa investigação, diz respeito a relação entre a obra, sua localização e a possibilidade de sua circulação e apropriação/uso em determinados contextos e espaços. Um ponto que ainda merece destaque, a esse respeito, é a importância que deve ser dada às bibliotecas/arquivos regionais e/ou locais, pois muitos dos nossos achados foram encontrados em acervos como esses, a exemplo dos IHG locais, das bibliotecas públicas dos estados e dos Gabinete Português de Leitura (GPL), dentre outros tipos de arquivos.

Entre os acervos digitais consultados, destacamos: o Banco de Dados de Livros Escolares Brasileiros (LIVRES)³⁸; o acervo do Laboratório de Ensino e Materiais Didáticos (LEMAD); o catálogo do Plano Nacional de Recuperação de Obras Raras, da Biblioteca Nacional (PLANOR); a Biblioteca Digital do Senado Federal (BDSF); o Catálogo da Biblioteca de Literatura de Língua Portuguesa; a Biblioteca Pública Benedito Leite (Maranhão); a Biblioteca Pública Arthur Viana (Pará); a Biblioteca do Ministério da Fazenda (Rio de Janeiro); a Biblioteca Digital Luso-Brasileira; e, o Catálogo Hati Trust

³⁸ Conferimos importância a esse site pelo fato dele nos leva automaticamente aos acervos de outras bibliotecas e instituições brasileira que trabalham com a temática, pois o seu catálogo integra os acervos: Biblioteca do Livro Didático da Biblioteca FEUSP; Biblioteca Municipal Mário de Andrade de São Paulo; Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro; Biblioteca do Colégio Pedro II – NUDOM do Rio de Janeiro; Biblioteca do CEALE da UFMG; Biblioteca do Conjunto das Químicas da USP; Biblioteca da UNESP - Marília; Biblioteca PUC - Minas Gerais. Além do mais, esse banco de dados também disponibiliza documentos sobre a produção didática, legislação, programas curriculares, catálogos de editoras etc.

– Digital Library, dentre outros acervos. As buscas nestes acervos tiveram como referência os seguintes descritores: geographia, geographico, corographia, chorographia, chorografia, chorographico e corográfico. A partir dos resultados dos títulos, filtramos os casos com recortes direcionados para província/estado. Após este procedimento, o passo seguinte deu-se no sentido de identificar se tais obras tinham sido elaboradas para o público escolar, considerando as informações relacionada à destinação da obra para a instrução, característica que os livros didáticos do período já imprimiam, geralmente, na capa.

Quanto aos acervos físicos: inicialmente recorremos a biblioteca do GPCES e ao catálogo elaborado por este grupo a partir de várias bibliotecas localizadas na cidade de João Pessoa (PB), além de todos os IHG dos estados do Nordeste; da Biblioteca Pública Governador Menezes Pimentel, instalada em Fortaleza (CE); do Gabinete Português de Leitura (GPL) – localizado em Recife, e da Biblioteca Pública do Estado de Pernambuco (BPE) - setor de obras raras e da coleção Pernambucana.

Nosso catálogo ainda levou em conta referências feitas em trabalhos acadêmicos que tratam sobre a temática, além de recorremos à alguns dicionários biobibliográficos, como o *Dicionário bibliográfico português*³⁹ e o *Dicionário bibliográfico brasileiro*.⁴⁰

A consulta à diferentes acervos, além de permitir ampliar as referências levantadas, nos levou a comparar e confrontar informações cartográficas referentes aos títulos, edições, dentre outros dados, tendo em vista que tais informações, em muitos dos casos, divergiam.

Isto posto, ressaltamos que a discussão acerca do problema proposto para esta pesquisa nos levou a recorrer à outras fontes complementares articuladas à temática em tela, a exemplo: da legislação educacional (leis, decretos, regulamentos, regimentos), programas de ensino, relatórios de presidente de província, relatórios da instrução pública, dicionários históricos e geográficos das diferentes províncias, livros (em geral) de geografia de província/estado publicado no contexto em tela.

Ademais, corroborando que a “história de uma disciplina escolar não pode então fazer abstrações da natureza das relações que ela mantém com as disciplinas vizinhas”

³⁹ Estudos de Innocencio Francisco da Silva, aplicáveis a Portugal e ao Brasil. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/242735>>. Acesso em: set./2021.

⁴⁰ Organizado por Augusto Victorino Alves Sacramento Blake. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/227315>>. Acesso em: set./2021.

CHERVEL, 1990, p. 214), além das pesquisas referentes à HGE, também recorreremos à trabalhos acadêmicos que versam sobre o assunto no âmbito da disciplina História. Este direcionamento dá-se pelo fato da aproximação que historicamente ocorreu entre esta disciplina e a Geografia, especialmente no confere o período em tela. A imbricação entre estas disciplinas se materializam, por vezes, nas publicações dos livros, considerando que parte das obras catalogadas foi escrita para o ensino de ambas as disciplinas.

Nesse sentido, convém salientar que o caminho por nós percorrido com o objetivo do levantamento e análises das fontes, se constituiu de um cruzamento e confronto entre elas, tendo em vista a existência de divergências, dado à complexidade no trato com esse conjunto de documentos.

Entendemos que o conjunto de fontes mobilizadas e aferidas nesta pesquisa nos possibilitarão pensar sobre os arranjos e as finalidades atinentes à abordagem sobre o ensino da geografia local no âmbito das escolas primárias, em uma dimensão escalar que perpassa pelas esferas locais e nacional. Ademais, a atenção dada por nós ao livro didático nos permitirá pensar a problemática em questão, adentrando no campo da cultura material escolar, no que concerne ao sentido ampliado assumido por esta expressão, tal como assinalou Souza (2007).

De acordo com a autora supramencionada, a cultura material escolar representa o universo dos artefatos e contextos materiais relacionados à educação escolarizada, bem como remete-se à intrínseca relação que os objetos guardam com a produção de sentidos e com a problemática da (re)produção social. Em outras palavras, a cultura material escolar se expressa para além dos objetos em sua concretude, compreendendo as práticas empreendidas com (por meio de) seus artefatos e contextos materiais relacionados a educação escolarizada.

Com os livros em mãos, fizemos uma leitura dos elementos que compreendem os livros didáticos em sua materialidade, como sugere Munakata (1997) e Chartier (1994; 2002) ao estudarem a história do livro. Neste aspecto, temos: os elementos paratextuais, ou seja, os protocolos de leituras, a exemplo das informações presentes na capa, folha de rosto (frontispício), dedicatórias, prólogo, prefácio, introdução, notas/advertência ao leitor, pareceres de importantes representantes de órgãos educacionais e da imprensa em geral, informações sobre os autores (atuação profissional, os prêmios recebidos, outras obras do autor), informações sobre edições anteriores (no caso de reedição), aprovação da obra, a proposta de circulação da obra e opinião geral da imprensa referente a obra e

ao autor etc. Este exercício nos possibilita levantar indícios, conforme nos orienta Ginzburg (1989), acerca das relações estabelecidas entre os diferentes sujeitos/instituições (Estado, editores, autores e professores) que constituem os saberes geográficos a partir dos livros didáticos de Geografia.

Posteriormente, adentramos no interior das obras, buscando identificar a metodologia de apresentação dos assuntos (PINTO, 2014), ou seja, a estrutura e organização destes; os conteúdos explícitos e/ou implícitos; os enfoques; as orientações pedagógicas, dentre outros aspectos.

Dado o conjunto das fontes por nós cotejadas em sua materialidade e suas condições históricas, educacionais e culturais, e, considerando a atuação dos professores-autores, nosso direcionamento analítico, no que diz respeito a abordagem dos conteúdos sobre a Geografia que se fez presente nos livros, nos permitirá conjecturar indícios substanciais sobre usos deste objeto cultural. Nesse sentido, cabe lembrar que reconhecemos os livros didáticos enquanto um objeto que se expressa no interior da escola, capaz de apontar elementos indicativos de apropriações pelos sujeitos escolares, ensejando uma intersecção entre normas e práticas.

Para dar conta da temática proposta e atingirmos os objetivos traçados para construção da tese, além das considerações finais e dos elementos pós-textuais compostos pelos apêndices, organizamos este texto em cinco capítulos. Para tanto, neste primeiro momento discorreremos sobre a aproximação com a temática de estudo; o problema da pesquisa, apresentando a tese e seus argumentos constitutivos; bem como os caminhos percorridos no nosso processo de levantamento, seleção e análises das fontes.

No capítulo dois versamos sobre os contornos teóricos-metodológicos que embasam nossa construção da tese. Sobre este aspecto, e entendendo que nossa pesquisa se pauta pela perspectiva da HDE, versamos sobre os delineamentos teóricos e epistemológicos que configuram as abordagens assumidas por este campo de estudo no tempo-espço. Nesse sentido, versamos sobre as abordagens assumidas neste campo a partir de diálogos travados com os estudos históricos situados na linha da História da Educação, nos estudos dos currículos e da cultura (material) escolar. Ainda na esteira dos contornos teóricos-metodológicos que subsidiam nossas análises e reflexões, elucidamos sobre a expressão assumida pelos livros didáticos entendendo-o enquanto um objeto de intersecção entre prescrições legais/normativas e a dimensão das práticas no chão da escola.

Ainda, em meio aos delineamentos metodológicos que orientaram e subsidiaram a construção da tese, visando situar nossa problemática de pesquisa ante os estudos realizados no âmbito da HDE no Brasil, realizamos um balanço historiográficos acerca das pesquisas realizadas nesta seara. Para tanto, buscamos identificar os caminhos trilhados, por conseguinte, discorremos sobre os estudos realizados, evidenciando aqueles cujos recortes metodológicos se aproximam dos enfoques contemplados nesta pesquisa.

Para compor o terceiro capítulo, apresentamos uma discussão que perpassa pelo contexto de institucionalização da escola primária ao longo do século XIX, sobremaneira, a partir das últimas décadas do Brasil Império e Primeira República. Dentre as múltiplas possibilidades de enfoques, delineamos nossas análises e discussões em torno dos elementos inerentes a inserção e explicitude da Geografia Local nos documentos educacionais, enquanto uma especialidade prescrita no rol dos saberes que figuravam a matéria/cadeira de Geografia/Corografia prescrita para as escolas primárias. Neste sentido, evidenciamos importantes debates tensionados no âmbito de projetos políticos educacionais e inovações pedagógicas, a partir de um diálogo com uma literatura que versa sobre a temática e com um conjunto de documentos legislativo, composto por diferentes dispositivos de expressividade nacional, bem como de representação local, publicados no contexto das províncias/estados.

No quarto capítulo discutimos sobre a produção de livros didáticos de Geografia/Corografia Local, produzidos no âmbito das províncias/estados do Brasil. Neste sentido, apresentamos algumas produções, evidenciando, ainda que em linhas gerais, os possíveis elementos que respaldaram e orientaram tais publicações nos diferentes contextos de espaços-tempos. Para tanto, direcionamos nosso olhar para as enunciações dos autores, pareceres e indícios outros presentes nos elementos paratextuais das obras, buscando identificar elementos atinentes às reformas de ensino no contexto das províncias, as proposições metodológicas e a ideia do patriotismo local alinhada ao ideal de nacionalidade.

Ante o exposto nos capítulos três e quatro, continuamos nossa exposição situando o caso de Pernambuco, no quinto capítulo. No ponto 5.1 versamos, a partir do contexto local, sobre as disposições relativas à explicitude da Geografia Local da província nos dispositivos normativos educacionais. Neste sentido, sublinhamos os debates em torno da ampliação e organização das escolas primárias, das reformas educacionais e da publicação de livros didáticos locais. No ponto 5.2 explicitamos as temáticas e saberes

referentes à Geografia de Pernambuco a partir das análises dos livros. Com efeito, evidenciamos os elementos indicadores da difusão e construção de um patriotismo local (articulado ao nacionalismo patriótico) por meio da ideia de “engrandecimento” da província, representada a partir de descrições referentes às potencialidades e belezas naturais do território e às histórias de bravura inerentes àquela província.

CAPÍTULO 2 – DOS DELINEAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

As análises e discussões que compreendem nossas reflexões se inserem na linha da HGE e se desenrolam a partir de um diálogo entre a História (cultural), a História da Educação e a Geografia Histórica (do Brasil), sob os pressupostos teóricos que embasam o campo da HDE. Dado os delineamentos por nós tomados, desde o recorte do objeto a escolha das fontes e a perspectiva teórica adotada, alinharmos nossa discussão às formulações que perpassam pelos estudos no âmbito do currículo, dos constituintes da cultura material escolar, em especial, do livro didático (a partir de uma perspectiva histórica).

2.1 – História das Disciplinas Escolares (HDE): Abordagens investigativas

Os estudos que compreendem o campo da HDE são relativamente recentes, tanto em âmbito nacional quanto internacional, e têm sido explorados por docentes e discentes de graduação e pós-graduação. A inauguração desse aporte teórico-metodológico no âmbito das pesquisas educacionais deu-se diante da emergência do debate fomentado pelas críticas aos estudos norteados por vieses de interpretação estruturalista. Partindo desta assertiva, Bittencourt (2003, p. 11) assinala que:

O crescimento das pesquisas da história das disciplinas articula-se ao processo de transformações curriculares dos anos de 1970 e decorrer da década de 1980, momento em que se repensava o papel da escola em suas especificidades e como espaço de produção de saber, e não mero lugar de reprodução de conhecimentos impostos externamente.

Sob este cariz epistemológico, a instituição escolar passa a ser vista a partir um novo prisma. Neste sentido, no âmbito das ciências humanas e, mais especificamente nas educacionais, passam a ser priorizadas as análises que agregam novos elementos que, por vezes, se distanciam de uma concepção pautada em estrutura macro do processo histórico, fundamentado quase que exclusivamente em amplas categorias sociológicas associadas à aspectos ideológicos, políticos e essencialmente capitalistas. Então, sob o ponto vista pós-estruturalistas, a historiografia na esfera educacional conferiu à escolar um lugar de

protagonismo, valorizando os diferentes elementos “mais próximos” do cotidiano escolar, a exemplo, da cultura material escolar e dos diferentes sujeitos que conduzem o processo escolarização.

A emergência de uma viragem paradigmática nos estudos históricos educacionais, sobremaneira, no caso da França, visando inserir a escola no centro do debate, não significa um desdém às análises que recorriam aos elementos mais amplo da política educacional e do contexto político e econômico, tidos, até então, como fatores quase que exclusivos e determinantes para o entendimento dos elementos que se materializam no chão da escola; mas, buscam traçar uma aproximação entre ambos os contextos de forma articulada entre o micro e o macro, considerando os fatores interno e o externo à escola.

Este deslocamento investigativo nos estudos históricos educacionais ocorre devido a uma aproximação teórica com a Nova História Cultural⁴¹, tendência historiográfica que se afina com os campos da Sociologia e da Antropologia e passa a absorver orientações metodológicas assumida pela escola dos *Annales* (BURKE, 1991). Entretanto, a Nova História Cultural mobiliza uma articulação entre a Micro-História e a Macro-História, trançando, assim, uma renovação investigativa a partir da História das Mentalidades, bem como das tendências historiográficas assentadas na clássica História das Ideias e da História Política. A esse respeito, Burke (2005, p. 97) ressalta que “Se ocorreram poucas inovações de método, no sentido estrito do termo, muitos novos temas foram descobertos e explorados com a ajuda de novos conceitos.”

Em linhas gerais, o percurso trilhado pelos estudos no âmbito da HDE têm empreendido diferentes análises, as quais versam sobre os saberes que compreendem as diferentes disciplinas em diferentes tempos históricos; a relação entre estes saberes e o processo de escolarização; o papel dos sujeitos envolvidos na produção destes saberes; os aportes legais e prescritivo; bem como as diferentes acepções dos saberes disciplinares impressos nos materiais de divulgação, veiculação, formação e de ensino, que congregam a cultura material escolar.

As investigações traçadas no âmbito da HDE ainda têm se diversificado, de modo a assumir singularidades de ordem teórica e metodológica que, por vezes, congregam

⁴¹ A expressão “Nova História Cultural”, passou a ser usada no final da década de 1980, assumindo a forma dominante da História - notadamente da História Cultural - praticada hoje. Sendo assim, Peter Burke (2005) aponta que a nova História Cultural “sugere com um novo “paradigma”, no sentido do termo usado na obra de Thomas Kuhn sobre a estrutura das “revoluções” científicas, ou seja, um modelo para a prática “normal” da qual decorre uma tradição de pesquisa.” (BURKE, 2005, p.68).

diferentes abordagens historiográficas e contornos singulares de acordo com os interesses, objetos e/ou fontes eleitas pelos pesquisadores historiadores das disciplinas (ANJOS, 2013). A ampliação das abordagens investigativas no âmbito da HDE está associada a uma crescente identificação, por parte dos historiadores educacionais, com os delineamentos teóricos-metodológicos norteadores do campo.

A fim de conhecer o percurso teórico e metodológico assumido pela HDE e entender os traços investigativos que vêm delineando a produção historiográfica que configura este jovem campo de pesquisa, Bittencourt (2003), Viñao Frago (2008), Baqué (2010) e Anjos (2013), apresentam análises e reflexões sobre a trajetória e os aspectos assumidos pelas pesquisas que figuram a HDE. Também, de modo a traçar uma discussão acerca dos aspectos historiográficos e conceituais no campo da HDE, no que confere à literatura brasileira, Gatti Júnior (2018) examina um conjunto de 23 livros publicados sobre a temática, versando sobre os aspectos teóricos e metodológicos assumidos, evidenciando as temáticas abordadas e as fontes mobilizadas.⁴²

Com base nas referências supramencionadas, dentre outras produções que contemplam os vieses investigativos assumidos no campo da HDE, apresentaremos nas próximas linhas uma explanação sobre as características assumidas por pesquisadores e/ou grupos de pesquisa, considerando o elenco dos estudos cujos objetivo propõem entender o processo de disciplinarização pelo qual perpassa as matérias de ensino.

Aqui consideramos pertinente abrir um parêntese, visando elucidar alguns apontamentos conceituais elaborados sobre os termos “matéria” e “disciplina”. Sabemos que comumente os dois vocábulos são anunciados como sinônimos, porém a literatura acerca da temática da HDE, tem apresentado singularidades para ambas as denominações. Nesse sentido, Forquin (1992) salienta uma nuance de sentido entre os dois termos, associando o vocábulo matéria ao contexto escolar, a algo mais primário, mais popular; enquanto “disciplina” estaria mais vinculada aos níveis superiores de ensino, a uma ideia de exercício intelectual e de formação do espírito. Para Goodson (1990, p. 234), o vocábulo disciplina está associado ao conhecimento oriundo do meio acadêmico, enquanto as matérias estão associadas ao contexto escolar, e, “com frequência, são divorciadas de sua disciplina-base ou não tem uma disciplina-base.” Este autor ainda

⁴² A revisão feita por Gatti Junior (2008) teve como base produções que circulam em forma de livros resultados, em sua maioria, de dissertação e tese, dada a dificuldade em mapear a literatura produzida no âmbito de pesquisa e dos programas de pós-graduação.

atenta para o fato de que a conversão das matérias em disciplinas implica em um processo que alude a um traço fundamental do processo de academização, formalização, abstração e a formação de comunidades disciplinares; condições estas que configuram a constituição das disciplinas escolares. Já no âmbito da literatura francesa, a expressão disciplina escolar assume uma concepção ampliada, abarcando os estudos sobre os saberes escolares em geral e seus constituintes, tal como compreende Chervel (1990), apesar deste reconhecer a legitimidade de uma série de questionamentos sobre a natureza “disciplinaria” de diferentes conteúdos.

Os delineamentos teórico-metodológicos que qualificam as pesquisas no campo da HDE assumem múltiplas faces investigativas, bem como traços singulares em diferentes países, a partir da década de 1970 e 1980.⁴³ Nesse sentido, Viñao Frago (2008) ao analisar a historiografia desenvolvida na órbita da HDE, aponta três grandes abordagens, as quais são: a francesa, a anglo-saxônica (em especial, a inglesa) e, mais recentemente, a espanhola. Ainda no que diz respeito às abordagens assumidas pelas pesquisas nesse campo, Anjos (2013) corrobora a análise feita por Viñao Frago (2008), e acrescenta uma quarta abordagem, a qual o autor identifica-a como latino-americano, ao tomar como referência o trabalho de Inês Dussel (1993).

Sob a égide da História da Educação Francesa, notadamente no âmbito da História da Educação Escolar, emergem os estudos que constituem os delineamentos teóricos-metodológicos caracterizantes da reconhecida abordagem francesa, tendo como seus principais expoentes André Chrevet e Dominique Julia. Esta orientação investigativa caracteriza-se por trazer para o centro dos debates dos estudos históricos educacionais a ênfase na concepção de cultura escolar, de modo a viabilizar um protagonismo das fontes “ordinárias”, considerando-as como aquelas mais representativas do cotidiano escolar; bem como evidenciar os diferentes sujeitos envolvidos no processo de escolarização, e, por conseguinte, no processo de construção das disciplinas escolares.

Sobre este aspecto, Chervel (1990) expressa uma crítica contundente à concepção de disciplina escolar fundamentada na ideia de transposição didática, defendida por Yves Chevallard.⁴⁴ Ao estudar a didática da matemática, este teórico defende o conceito de

⁴³ De acordo com Bittencourt (2003), as investigações, nesse sentido, passaram a ocorrer quase que simultaneamente e sem um diálogo inicial entre os que as realizavam, a exemplo dos casos da França, Inglaterra, Portugal, México, Canadá e do Brasil, dentre outros países.

⁴⁴ A ideia de transposição didática, defendida pelo matemático Yves Chevallard, é uma das concepções bastantes difundidas acerca da noção de disciplina escolar, que se avultou nos anos de 1980, na França. Essa perspectiva apresenta divergências teórico-metodológicas significativas no que diz respeito as

transposição didática, associando as disciplinas escolares a um “saber sábio” científico e acadêmico (BITTENCOURT, 2011). Partindo deste entendimento, o saber científico seria simplificado e reproduzido no ambiente escolar ao passar por transformações e manipulações didáticas no âmbito da “noosfera”.⁴⁵ (MARANDINO, 2004).

As proposições de Chervel, e, por extensão, da literatura cuja influência advém deste, traduz-se na ideia de que as disciplinas escolares são entidades epistemológicas, relativamente autônomas. Esta abordagem, portanto, entende os saberes atinentes à tais disciplinas, como um produto resultante de uma cultura escolar.

No tocante aos pressupostos que congregam os diferentes enfoques investigativos no âmbito da HDE, um elemento geral caracterizante do campo, parte do pressuposto de que o processo de constituição de uma disciplina escolar faz-se permeado por fatores internos e externos à sua área de conhecimento. Partindo deste entendimento, Santos (1990) aponta para os fatores internos e sua associação às próprias condições de trabalho na área, tais como: a emergência de grupos de liderança intelectual; o surgimento de centros acadêmicos de prestígio na formação de profissionais; a organização e evolução das associações de professores e pais; e a política editorial na área, dentre outros. Já os fatores externos estão diretamente atrelados à política educacional e ao contexto econômico, social e político que a determinam (SANTOS, 1990).

Um aspecto que merece atenção no tocante ao estudo da HDE, e que está relacionado à própria área, é a relação entre os saberes escolares e os científicos (conhecimentos estes, também versados como ciências de referência, conhecimento erudito, ou ainda disciplinas acadêmicas). O debate que fomenta esta questão tem despertado o interesse dos historiadores das disciplinas escolares, no que tange aos âmbitos de referência que interagem com a cultura escolar mediante a constituição dos saberes disciplinares.

A ideia de um diálogo e de trocas de saberes entre as disciplinas escolares e as disciplinas acadêmicas não é uma tese consensual entre os estudiosos das disciplinas

abordagens que compreendem a HDE. Sobre as principais ideias norteadoras da perspectiva da transposição didática e da HDE ver Bittencourt (2003; 2008).

⁴⁵ O conceito de noosfera na concepção de transposição didática está associado a um conjunto de agentes sociais externos à sala de aula (BITTENCOURT, 2008), ou seja, atua em uma esfera “onde se opera a interação entre o sistema de ensino *strito sensu* e o entorno societal; onde se encontram aqueles que ocupam postos principais do funcionamento didático e se enfrentam com os problemas resultantes do confronto com a sociedade; onde se desenrolam os conflitos, se levam a cabo as negociações; onde se amadurecem soluções; local de atividade ordinária; esfera onde se pensa” (MARANDINO, 2004, p.97).

escolares. Logo, se assenta a ideia que vai de encontro à concepção de disciplinas escolares enquanto entidades epistemológicas relativamente autônoma, tal como assevera Chervel (1990) e Goodson (1990, 1997), dentre outros estudiosos que se inserem na perspectiva da HDE. Portanto, as disciplinas escolares estariam vinculadas a uma instância à qual sua dinâmica epistemológica dar-se por um movimento de construção, renovação e validação a partir de elaborações advindas da sua ciência mãe. Este entendimento atribui às disciplinas escolares um “lugar menor” ante às disciplinas acadêmicas.

Entretanto, reconhecemos a escola enquanto um lugar de produção de um conhecimento próprio que se delinea via uma cultura escolar. E, neste aspecto, entendemos as disciplinas escolares como parte integrante desta cultura, apresentando originalidade na construção de seus saberes, traçando uma via de mão dupla entre a escola e a universidade, a despeito das particularidades que caracterizam e singularizam as diferentes disciplinas, uma vez que cada disciplina congrega problemas de naturezas diversas, fazendo-se portadora de uma problemática e de uma história própria (Chervel, 1990). Conforme aponta Capel (1988) e Goodson (1990), a Geografia tem assumido este direcionamento, ou seja, assim como a academia influencia a Geografia escolar, em muitos casos a Geografia que se ensina na escola, por vezes, pode sugerir mudanças para a Geografia acadêmica.

A HDE assume um olhar investigativo que visa articular o movimento acerca dos seus constituintes/componentes e o contexto em que estes estão inseridos no que compreende aos objetivos do ensino articulados às demandas gerais advindas de diferentes contextos. Nesta perspectiva, Chervel (1990) defende que as disciplinas escolares, a despeito de ser um produto originário da escola, não se limitam, por si só, no que compreende à dinâmica interna do cotidiano escolar. Logo, em aspectos ampliados,

uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação de massa que determina. (CHERVEL, 1990, p. 184).

Dessa forma, Chervel (1990) traz para a reflexão um conjunto de finalidades que compreende o ensino escolar, as quais se expressam em objetivos que se apresentam de todas as ordens, em diferentes épocas, igualmente imperativos, ainda que os níveis de prioridades sociais se façam em diferentes estágios e em estreita relação uns com os outros. Assim, o autor supramencionado assinala a emergência das finalidades religiosas, seguidas das sócio-políticas, daquelas de ordem psicológica, das culturas diversas reservadas às escolas, além das demais finalidades mais sutis, de socialização do

indivíduo, no sentido mais amplo da aprendizagem da disciplina social, da ordem, do silêncio, da higiene, da polidez, dos comportamentos decentes, dentre outros condicionamentos.

A despeito das disciplinas escolares se constituírem como parte integrante da cultura escolar, ou seja, resultantes de uma dinâmica constituída originalmente no âmbito escolar a partir do estabelecimento das finalidades “reais” do ensino, os saberes inerentes a elas congregam elementos oriundos de outros espaços externo à escola, ou seja, de um contexto social e cultural mais amplo, conforme já mencionado. De acordo com Viñao Frago (2008, p. 190), este traço investigativo, por conseguinte, está inserido no contexto mais amplo do estudo da cultura escolar e permite

a análise das tradições e continuidades, mas também, de um modo especial, dos momentos, causas e modos de mudança nos conteúdos ou exercícios próprios de uma disciplina, assim como dos processos de “disciplinarização” ou transformação de um saber em objeto de ensino.

A noção de disciplina escolar como tributária de uma cultura escolar, a partir das elaborações de Chervel (1990), alude a uma articulação com o conceito de cultura escolar, bastante conhecido, definido por Julia (2001). De acordo com este autor, a cultura escolar compreende:

um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). (JULIA, 2001, p. 10 - grifo do autor).

Entretanto, a despeito da aproximação teórica entre os dois autores supramencionados, Viñao Frago (2008) adverte para uma conotação mais ampliada no que tange ao entendimento de cultura escolar defendido por André Chervel (1990), e assinala que, para este autor, a cultura escolar não diz respeito a uma cultura que se adquire na escola, mas uma cultura que não se adquire fora dela. Ou seja:

Não é, pois, aquela parte da cultura global que se difunde pela escola às novas gerações, mas sim uma cultura especificamente escolar em seus modos de difusão, portanto, também em sua origem, em sua gênese e em sua configuração. Uma forma de cultura somente acessível por mediação da escola. Uma criação específica da escola que, vista assim, deixa de ser considerada um meio que se limita a transmitir saberes ou condutas geradas no exterior dela, mas saberes e condutas que nascem em seu interior e que levam as marcas características dessa cultura. (CHERVEL, 1998, *apud* VIÑAO FRAGO, 2008, p. 189).

Partindo desta perspectiva, entendemos que a escola integra um conjunto de interesses historicamente representado pela sociedade, ao mesmo tempo em que conduz sua dinâmica de forma independente produzindo uma cultura escolar própria. E, nesta

mesma lógica, se incluem as disciplinas escolares, refletindo, assim, em seus constituintes, os quais, por sua vez, se configuram como um construto histórico e social em que se inserem no objetivo geral da escola (CHERVEL, 1990).

Essa discussão que envolve o caráter de complexidade inerente à escola e aos saberes produzidos por esta, ainda perpassa pelo papel do professor e dos sujeitos externos ao cotidiano escolar no que diz respeito a relação de poder estabelecida por (e entre) estes sujeitos na construção do saber escolar, assim como no processo de constituição das disciplinas, a partir de conhecimentos produzidos em teias de articulações mais complexas (BITTENCOURT, 2011).

Em linhas gerais, a preocupação central que baliza o viés historiográfico assumido pelas pesquisas acerca da HDE no âmbito da abordagem francesa, busca entender, sobremaneira, o movimento empreendido nas relações de ensino estabelecidas no cotidiano escolar e da interação dos docentes com os discentes nas práticas de ensino. Assim, este direcionamento abre um flanco para o uso da expressão alusiva à metáfora aeronáutica, ou seja, a “caixa preta” da escola, ao buscar compreender o que ocorre nesse espaço particular (JULIA, 2001).

Adentrando no contexto anglo-saxônico, mais especificamente, na Grã-Bretanha, as pesquisas voltadas para as reflexões sobre a HDE emergiram dos estudos no âmbito do currículo, sobretudo, aqueles desenvolvidos sob o viés da Sociologia do Currículo, e que passaram a ganhar terreno a partir das discussões travadas nas duas primeiras versões de um congresso sobre a Nova Sociologia do Currículo, ocorridos nas décadas de 1970 e 1980, em Oxford. Quanto a este evento, Viñao Frago (2008) faz referência a dois livros⁴⁶ que lançaram luz à temática das disciplinas escolares, ambos resultantes das edições do referido congresso, com importantes contribuições de Ivor Goodson - um estudioso do campo do currículo, considerado como a principal referência da vertente anglo-saxônica, no tocante aos estudos sobre a HDE.⁴⁷ Esses trabalhos, por vezes, encontraram eco nos Estados Unidos, também no campo dos estudos curriculares (VIÑAO FRAGO, 2008).

⁴⁶ O primeiro livro, intitulado: *Curriculum Practice. Some Sociological Case Studies*, incluía em sua primeira seção – “Disciplinas Escolares” – seis trabalhos, um deles de Goodson. O segundo, *Defining the curriculum. Histories and ethnographies*, continha também diversas contribuições de caráter histórico e teórico sobre o tema, contando também com a presença de Goodson entre seus colaboradores (Goodson; Ball, 1984).

⁴⁷ Em sua obra *School Subjects and Curriculum Change*, Goodson (1983) se debruçou sobre a história de três disciplinas no contexto britânico, a saber: Geografia, Biologia e Estudos Ambientais.

Norteadas pelas teorias da Nova Sociologia do Currículo e influenciada, sobretudo, pelos estudos de Michael Yung, a abordagem anglo-saxônica, compreende as matérias escolares (aqui entendidas também como sinônimo de disciplinas escolares) enquanto um construto sócio-histórico, resultado de conflitos passados entre grupos adversários que buscam validá-las nos diferentes contextos, internos ou externos à sala de aula. Nesse sentido, Goodson (1997, p. 43) salienta que “A disciplina escolar é construída social e politicamente e os atores envolvidos empregam uma gama de recursos ideológicos e materiais para levarem a cabo as suas missões individuais e coletivas.”

Em seus estudos sobre o currículo, Goodson adota um enfoque “intermediário” entre a teoria e a ação, por um lado, e as estruturas disciplinares e os indivíduos ou grupos que as integram, por outro (HARGREAVES, 2003 *apud* VIÑAO FRAGO, 2008), sempre buscando estabelecer uma relação entre o micro e o macro, viés que também baliza a abordagem historiográfica francesa. Nesse caso, os delineamentos traçados por Ivor Goodson, advêm da sua preocupação em entender a relação estabelecida entre o currículo prescrito e o currículo interativo. Entretanto, em suas análises, este autor privilegia o currículo escrito, também conhecido como currículo prescrito e/ou pré-ativo.

No que confere à conceitualização do currículo como fonte de estudo, Goodson (1997, p. 19) chama atenção para o fato de que

Nos anos sessenta e setenta, os estudos críticos do currículo como construção social apontavam para a sala de aula como o local de sua negociação e concretização. A sala de aula era o ‘centro da ação’, ‘a arena de resistência’. Segundo esta perspectiva, o currículo era o que se passava na sala de aula. A definição de currículo escrito, pré-ativo – a perspectiva a partir do ‘terreno elevado’ e das montanhas – encontrava-se sujeita a redefinições ao nível da sala de aula, e era muitas vezes irrelevante.

Diante deste entendimento, o referido autor faz uma defesa acerca do currículo escrito, entendendo-o enquanto uma esfera que não se restringe a uma ordem fechada ou estática, mas enquanto um processo que influencia no discurso sobre a educação e relaciona-se com os parâmetros da prática. E, acrescenta:

É verdade que o ‘terreno elevado’ do currículo escrito está sujeito a renegociação a níveis interiores, nomeadamente na sala de aula. Mas considerá-lo irrelevante, como nos anos sessenta, não faz qualquer sentido. [...] No ‘terreno elevado’ o que é básico e tradicional é reconstituído e reinventado. O estatuto, que assumimos como um dado do conhecimento escolar é, assim, reinventado e reafirmado. (GOODSON, 1997, p 19-20).

Sabemos que os aspectos que têm balizado as pesquisas educacionais atualmente apontam para um deslocamento metodológico voltado para o que podemos chamar de processos internos de construção/concretização dos saberes escolares no chão da escola, seja no âmbito dos estudos do currículo, seja no campo da HDE, direcionamentos estes

que, por vezes, norteiam a abordagem francesa. Entretanto, ao propor uma história social do currículo, centrada numa epistemologia social do conhecimento escolar, Goodson (1997) faz um movimento que, em princípio, parte dos elementos externos, ou seja, da perspectiva do “terreno elevado” e das montanhas, tal como assinalou o autor de forma análoga, ao definir o currículo escrito.

De acordo com Goodson (1997), o currículo escrito não se resume às prescrições oriundas dos órgãos políticos e administrativo, pois compreende, ainda, os planos de estudos, as orientações programáticas de professores e manuais didáticos das disciplinas. Neste aspecto, o referido autor salienta que o currículo escrito tem

[...] um significado simbólico, mas também um significado prático. Simbólico, porque determinadas intenções educativas são, deste modo, publicamente comunicadas e legitimadas. Prático, porque estas convenções escritas traduzem-se em distribuição de recursos e em benefícios do ponto de vista da carreira. (GOODSON, 1997, p. 20).

As considerações teóricas de Goodson (1997) em defesa das fontes representativas do currículo escrito subsidiam nosso direcionamento metodológico no que tange ao lugar reservado ao livro didático, enquanto fonte de pesquisa, ao lado de outros documentos que compõem a legislação educacional. Para este autor, “o currículo escrito é o testemunho público e visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas escolares.” (GOODSON, 1997, p 20). Entretanto, ressalta o autor, que a despeito do currículo escrito poder proporcionar uma série de condições sobre o ensino, seu estudo deve estar relacionado com investigações sobre os processos educativos, os textos escolares e a história da Pedagogia. Tal direcionamento corrobora os delineamentos metodológicos assumidos nesta pesquisa ao reconhecermos as disciplinas escolares – e aqui fazemos referência à Geografia escolar – enquanto um construto sócio-histórico articulado às políticas educacionais e à cultura escolar, de modo a agregar uma gama de interesses e ideologias, validada por um conjunto de atores, que, por vezes, se materializam em diferentes elementos que congregam a cultura material escolar.

Dito isso, ressaltamos, portanto que a ideia supramencionada, nos aproxima das elaborações teóricas desenvolvidas por Goodson, sobretudo, no que diz respeito às elucidações voltadas para as disciplinas escolares e seu processo de disciplinarização. Apesar da teoria deste autor, se fazer mais direcionada para o campo do currículo, entretanto, como já explicitado antes, ele tem contribuído significativamente com o *corpus* teórico-metodológico que qualifica a HDE, considerando que as pesquisas neste

campo “constituem um excelente ponto de partida para a reorganização e redefinição da investigação científica sobre o currículo e o ensino.” (GOODSON, 1997, p.26).

De modo a dar continuidade as discussões acerca das abordagens empreendidas no campo da HDE, é mister incorrer sobre os enfoques assumidos no âmbito da literatura espanhola. Neste caso, as perspectivas investigativas passaram a se constituir, de forma mais elaborada e assumir características próprias, tardiamente, a partir dos anos de 1990, tendo como influências teóricas os trabalhos elaborados por André Chervel, Dominique Julia e Ivor Goodson, em especial, deste último, incorporando as acepções elaboradas no âmbito da Sociologia do Currículo (VIÑAO FRAGO, 2008).

As produções no contexto espanhol ocorrem, sobremaneira, por meio de grupos de estudos. Considerando este formato de pesquisas desenvolvidas em conjunto, ou seja, em redes de colaboração, Viñao Frago (2008) destaca a atuação de quatro grupos, os quais se distinguem pelas singularidades guardadas no interior de suas produções, dado os delineamentos teóricos e metodológicos assumidos e os enfoques temáticos traçados. Partindo destes aspectos, o autor evidencia os grupos Asklepios⁴⁸, Fedicaria - com o projeto Nebraska⁴⁹, o Centro de Investigações em Manuais Escolares (MANES)⁵⁰ e o coletivo do Departamento de Teoria e História da Educação, da Universidade de Murcia.

No que diz respeito a HDE e a História dos Livros Didáticos (campos que apresentam forte articulação entre si), Viñao Frago (2008, p. 192) esclarece que, “Uma coisa é a história dos livros de texto e outra a das disciplinas escolares.” Tal esclarecimento, apresentado pelo autor, faz-se, em especial, no que compreende a acepção traçada sobre a HDE a partir dos seus livros didáticos. Pois, este aspecto caracteriza, em muito, a historiografia da HDE, considerando que as investigações neste campo têm sido

⁴⁸ Esse grupo tem contribuído com as investigações no âmbito da Didática das Ciências Sociais e a Sociogênese da Geografia, da História e dos Estudos Sociais na Espanha e nos países anglo-saxões.

⁴⁹ Fundado em 1991 por professores do ensino primário, secundário e superior do âmbito das Ciências Sociais (Geografia e História) e sua didática. Esse grupo, anexado à Faculdade de Educação da Universidade de Murcia, tinha como objetivo elaborar materiais didáticos e desenvolver pesquisas no campo da Didática das Ciências Sociais, da História Social da Escola, do Currículo e da Formação de Professores, bem como, trazer um pensamento crítico no campo da Educação e da Cultura (VIÑAO FRAGO, 2008; BAQUÉ, 2010).

⁵⁰ O Centro de Investigação MANES se concretizou em 1992 e tem como objetivo principal investigar os manuais escolares publicados na Espanha, Portugal e América Latina, entre os períodos de 1808 – 1990, com vistas a elaborar um censo – o mais completo possível - de livros didáticos no referido período; analisar as legislações produzida acerca dos livros didáticos e os programas de ensino; examinar as características pedagógicas, políticas e ideológicas; e reconstituir a história das principais editoras escolares, dentre outras tarefas relacionadas às produções didáticas. Para mais informações, acessar <<http://www.centroman.es/org/>>.

apresentadas, em grande parte, sob o universo das pesquisas acerca dos manuais escolares, dada a acepção traçada na órbita da história da disciplina a partir dos seus livros didáticos. Ademais, vale ressaltar que este enfoque, caracteriza, em muito, a bibliografia da HDE no contexto da Espanha, devido a relevância tomada pelos trabalhos desenvolvidos no âmbito do projeto MANES.

De acordo como Viñao Frago (2008), a despeito das produções no âmbito dos livros didáticos guardarem uma relação indireta ou frágil com a história das disciplinas, o contrário não ocorre. Ou seja, nas palavras do autor “todos os aspectos da HDE competem, em maior ou menor medida, a dos livros de texto.” (FRAGO, 2008, p. 192). Este aspecto atinente ao livro didático, o eleva a uma condição de fonte privilegiada para o estudo da HDE, tendo em vista que este artefato de ensino se constitui na expressão quase canônica de uma vulgata da disciplina.⁵¹

Outro enfoque que tem caracterizado a abordagem espanhola, segundo a análise feita por Viñao Frago (2008), versa sobre a aproximação com as investigações sobre o processo de profissionalização docente de disciplinas específicas. Este aspecto investigativo vem sendo desenvolvido junto ao Departamento de Teoria e História da Educação da Universidade de Murcia, do qual o referido autor também faz parte, em parceria com alguns dos departamentos de Didáticas Especiais da referida universidade. Sob esta ótica, um conceito que tem fundamentado os estudos é o de campo profissional, tomado de Bourdieu. Este direcionamento

conduz ao estudo das comunidades disciplinares e de profissionais docentes, a sua organização em corpos normatizados e hierarquizados em distintas categorias e tarefas e a formação de “colégios invisíveis” ou subculturas. (VIÑAO FRAGO, 2008, p 196).

Ao lado do conceito de campo profissional, a literatura espanhola, notadamente as investigações travadas no âmbito dos grupos Fedicaria e Asklepios, salienta Viñao Frago (2008), têm contribuído com a elaboração de outros importantes conceitos e categorias de análise consideradas elementos chave nas investigações de um campo disciplinar, traçando um enfoque analítico no que compreende a sociogênese das disciplinas. Este empreendimento se dá de forma articulada entre aos modelos de

⁵¹ Cf. Kazumi Munakata. Projeto de Pesquisa *História das disciplinas escolares e do livro didático*, desenvolvido no âmbito do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: <<https://www.pucsp.br/deld/projeto.htm>>. Acesso em: nov./2020.

educação e da forma escolar, de modo que os três componentes mais substanciais e expressivos de um campo disciplinar são:

o conhecimento que ali se produz (as disciplinas escolares), as práticas pedagógicas que ali se executam (as pedagogias duras e brandas) e os sujeitos profissionais que possuem, vivem e falam desse conhecimento e dessas práticas (os docentes). (CUESTA *et al.*, 2007, p. 195 *apud* VINÃO FRAGO, 2008, p.196).

Ao apresentar uma discussão acerca de algumas abordagens historiográficas assumidas no campo da HDE, Anjos (2013) corrobora o proposto por Viñao Frago (2008), entretanto, amplia seu olhar espacialmente, para o contexto da América Latina, e aponta para a existência de uma quarta abordagem, tomando como referência as questões apresentadas por Dussel (1993) sobre a escola e o currículo neste continente. Nesse cenário, entra em cena a Didática e a História, buscando problematizar a ideia de uma escola “sem história”, tal como era representada a escola na historiografia educacional latino-americano.

O emergir dos estudos cujas proposições alude aos pressupostos que configuram o campo da HDE – ainda em construção, neste caso – despontam no seio dos estudos curriculares, sob a influência dos trabalhos no âmbito da História do Currículo, bem como, daqueles que visam articular este campo ao da Didática.⁵²

Depreendemos, a partir do exposto por Anjos (2013), que a abordagem desenvolvida no contexto latino-americano apresenta um alinhamento com as elaborações teóricas fundadoras do campo da HDE, a partir das vertentes europeias, formuladas, notadamente, a partir das ideias de Goodson (na Inglaterra) e de Chervel (no contexto francês). Aspecto que, ao nosso ver, tem reverberado significativamente nas pesquisas desenvolvidas no Brasil. Considerando as referências nacionais, oriundas destas vertentes teóricas, atentamos para a relevância atribuída aos estudos desenvolvidos pela historiadora Circe Bittencourt, referência que se tornou uma fonte basilar ante as

⁵² De acordo com Anjos (2013), os aspectos evidenciados, nesse sentido, são três, a saber: a) as proposições em torno do currículo, tomando-o como o resultado visível a partir das interações entre as categorias política, pedagogia e intelectualidade, buscando compreender os níveis de relações e influências dessas instancias sobre a escola; b) a organização do sistema político latino-americano e as relações de poder estabelecidas sobre a escola na produção e legitimação dos saberes disciplinares, bem como compreender o papel destes na construção do Estado Latino-americano; c) o aspecto voltado para os sujeitos leitores, visando refletir acerca da produção de lugares sociais e culturais, afim de compreender os abismos entre as classes, característica predominante em vários países da América Espanhola e Portuguesa.

investigações nacionais, sobretudo no que tange aos estudos cujos objetivos se voltam para compreensão dos saberes escolares e livros didáticos.⁵³

Ao discutir a imbricação atinente à HDE e a História da Educação, Junior & Galvão (2005) lançam algumas reflexões sobre as influências teóricas que têm alimentado as pesquisas em torno do campo da HDE no contexto brasileiro. Neste caso, para estes autores, o campo da HDE se constitui enquanto uma área privilegiada de investigação no interior de uma virada epistemológica ocorrida na História da Educação, no que diz respeito ao amplo movimento de renovação dos objetos e fontes, bem como na elaboração de novos conceitos e/ou teorizações elaborados nas áreas de Educação e/ou de História, sob a influência da Escola dos Annales.

Ainda de acordo com tais autores, três conceitos nucleares e/ou tendências teóricas parecem ter influenciado decisivamente as pesquisas desenvolvidas no país. Em um primeiro momento, destacam-se as formulações no campo da Sociologia do Currículo ou da Nova Sociologia da Educação, embasadas, em especial, pelas teorias de Michael Yung, realizadas na Inglaterra. Posteriormente, entra em cena as elaborações oriundas da França, em torno dos conceitos de cultura escolar, a partir das ideias de André Chervel e de transposição didática, a partir de Yves Chevallard. E, mais recente, ganham evidência os estudos que se debruçam sobre os saberes e disciplinas escolares sob a perspectiva da História Cultural, a partir dos estudos de Roger Chartier, voltados para a necessidade de estudar os objetos culturais em sua materialidade.

Partindo das leituras por nós realizadas, entendemos que, em linhas gerais, no cenário brasileiro, os estudos no âmbito da HDE, emergiram a partir da década de 1980, vinculados aos estudos na linha da História da Educação e do Ensino de História, no âmbito da Pós-Graduação. Em aspectos contextuais, esse período é testemunho de um movimento de redemocratização e militância que alimenta o embate das problemáticas educacionais em que vivia o país. Partindo deste entendimento, Bitencourt (2003, p. 16), apresenta a seguinte reflexão:

⁵³ Ao abordar os aspectos historiográficos atinentes à HDE no Brasil, Gatti Junior (2018) assinala que os estudos vinculados à temática da HDE, no cenário Brasileiro, foram inaugurados pela historiadora Bittencourt, em 1990, com a publicação do livro *“Pátria, Civilização e Trabalho: o ensino de história nas escolas paulistas (1917- 1939)”*, resultado de sua dissertação de mestrado. Além do mais, considerando o exposto das referências examinadas, o autor atenta para uma ampla circulação do trabalho de tese desenvolvido por Bittencourt, tendo sido copiado por inúmeros pesquisadores, e posteriormente, publicado em formato de livro, ampliando, portanto, a condição de difusão das principais ideias elaboradas pela autora, cujas influências teórico-metodológicas advém, em especial, das formulações de Chervel.

A constatação de um sistema educacional “em crise” levou entre outras medidas, a reformulações dos currículos produzidos durante o regime de ditadura militar e, nesse contexto, surgiram questionamentos diversos sobre as diferentes disciplinas escolares que consideravam, entre outros tópicos polêmicos, os objetivos e o papel social e cultural do saber elaborado para uma escola “para todos.”

Essa situação fomentou as discussões no âmbito das formulações epistemológicas sobre o conhecimento escolar, no tocante aos conteúdos, aos métodos de ensino, bem como referente ao caráter ideológico que direcionavam as finalidades do ensino. Assim,

A reflexão sobre as disciplinas escolares ganhou nova dimensão a partir do momento em que foi proposta uma orientação curricular tendo como pressuposto a interdisciplinaridade e era preciso, com urgência, repensar um conhecimento solidificado pela cultura escolar (BITENCOURT, 2003, p 17).

Esse debate, ainda, reverberara na ampliação e diversificação das fontes mobilizadas nas investigações sobre a HDE, seja na interface dos estudos curriculares sob os pressupostos da Nova Sociologia da Educação, seja voltado para os estudos na área da História (Social e/ou Cultural). Essa ampliação das fontes comporta desde aquelas de caráter prescritivo, como a legislação educacional, os programas e os livros escolares, até aquelas representativas do cotidiano escolar, a exemplo dos cadernos escolares, diário de professor, provas e memórias, dentre outras.

Apesar de recente, a produção brasileira no âmbito da HDE compreende uma rica bibliografia, com destaque para os estudos sobre a disciplina História, seguida da Matemática e das investigações acerca da História da Educação no âmbito da universidade (GATTI JUNIOR, 2018).

Entretanto, apesar de reconhecermos a legitimidade dos resultados dispostos no referido estudo, entendemos que, uma vez feito um levantamento a partir de outras fontes e/ou outros suportes de divulgação, ou seja a partir de programas de Pós-Graduação e/ou grupos de pesquisa⁵⁴, implica em uma visibilidade para áreas que não são mostradas no referido levantamento apresentado por Gatti Junior (2018). Sendo assim, dentre outras disciplinas, podemos fazer referência à Geografia, uma vez que esta vem apresentando expressividade neste aspecto, conforme podemos observar nas explicações dispostas no tópico seguinte.

⁵⁴ Uma contribuição nesse sentido pode ser encontrada em Eurize Caldas Pessanha; Maria Emília Borges Daniel; Maria Adélia Menegazo, (2004). Esses autores apresentam uma análise acerca da trajetória dos estudos sobre diferentes disciplinas escolares, que vêm sendo desenvolvidas no interior do Grupo de Pesquisa “Professores e Disciplinas Escolares”, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, ao longo de dez anos.

2.2 - A pesquisa sobre a História da Geografia Escolar no Brasil: breve balanço historiográfico e itinerários trilhados

Os delineamentos metodológicos traçados em torno da temática e do problema ante o desenvolvimento de uma pesquisa acadêmica demandam conhecer o universo das produções que versam sobre o objeto de estudo atinente à problemática posta. Este empreendimento, por sua vez, também se traduz em uma revisão bibliográfica, anunciada como “um estado da arte”. Comumente partindo de descritores eleitos de antemão, este exercício permite o conhecimento e reconhecimento dos traços teóricos, metodológicos e dos enfoques explorados, dentre outros direcionamentos que desenham a historiografia de uma dada área do conhecimento, de um campo de estudo e/ou ainda, de modo mais restrito, dos traços explorados de um objeto temático preestabelecido.

Assim, as interfaces temáticas que congregam as discussões relativas à ação investigativa sobre a História da Geografia Escolar (HGE) instituída no âmbito das províncias/estados do Brasil, no século XIX e início do século XX, nos permitem inicialmente, de forma ampliada, situar nossa temática de investigação no universo das pesquisas que historicamente constituíram o campo de estudo então enunciado como ensino de Geografia⁵⁵, ou, ainda, de forma mais abrangente, educação geográfica.⁵⁶

Ainda com relação ao terreno historiográfico no qual entendemos está situada a nossa proposta de estudo, reconhecemos as especificidades e a diferença entre o que se convencionou como ensino de Geografia e o que se compreende por Geografia escolar, enquanto um campo de investigação (GONÇALVES, 2011)⁵⁷, apesar da eminência das pesquisas se interseccionarem entre ambos os enfoques. A despeito destas denominações

⁵⁵ Sob a expressão ensino de Geografia tem sido denominado títulos de livros (seja no formato de coletânea ou não); base de catálogos sobre as pesquisas na área, a exemplo do catálogo de dissertações e tese elaborado por Pinheiro (2005); assim como muitas linhas de programas de Pós-graduação, tal como assinala Cavalcanti (2016). Portanto, a rubrica Ensino de Geografia, passou a rotular diferentes “lugares/suportes” que ancoram as pesquisas que versam sobre a Geografia escolar em seus variados enfoques ao lado de uma outra gama de temáticas relacionadas ao ensino de Geografia nos mais diferentes contextos.

⁵⁶ Mais recentemente, esse campo também passa a ser anunciado como educação geográfica ou formação geográfica conforme aponta Gonçalves (2011). Essa ocorrência dá-se devido aos diálogos mais frequentes das pesquisas no âmbito das disciplinas com a educação (incluindo a disciplina Geografia), promovendo uma ampliação das temáticas nesse campo investigativo. Esse novo direcionamento permite a incorporação de novos vieses temáticos, considerando as geografias desenvolvidas (e o ensino destas) em diferentes contextos para além do escolar e/ou do acadêmico (GONÇALVES, 2011); assim como também o aspecto voltado para o sentido educativo/pedagógico, com o intuito de ressignificar o ensino de Geografia, de modo que este se torne significativo para a vida (CALLAI, 2012; CALLAI; CASTELLAR; CAVALCANTI, 2012).

⁵⁷ A Geografia escolar, enquanto um campo de investigação, é objeto de reflexão discutido por Amanda Regina Gonçalves em seu artigo A Geografia escolar como campo de investigação: história da disciplina e cultura escolar, publicado na *revista bibliográfica de Geografia Y Ciências Sociais*, em 2011.

serem usadas comumente como sinônimos, Paulo Santos (2007) adverte que a diferença entre Geografia escolar e ensino de Geografia dá-se pelo fato deste resguardar uma faceta para o ensino também na academia, enquanto a Geografia escolar assume uma dimensão, notadamente, voltada para o contexto escolar.

No que se refere à produção do conhecimento acerca da HGE, concordamos com Diego Pereira (2019), uma vez que este autor anuncia este universo bibliográfico enquanto uma linha de pesquisa que se ramifica a partir da Geografia Escolar, entendendo-a enquanto uma subárea da Geografia. A HGE enquanto uma linha de pesquisa se preocupa em analisar “a história da constituição da disciplina na escola e as relações históricas que entremeiam os conhecimentos geográficos, o contexto histórico, espacial e a cultura escolar ao longo do tempo em diferentes escalas.” (PEREIRA, 2019, p. 31).

Depreendemos do entendimento apresentado, a existência de um arranjo articulado por conhecimentos geográficos, elaborados a partir de uma multiplicidade de elementos de cunho social, educacional e cultural que afloram e se transformam no contexto escolar, resguardando as singularidades dos diferentes contextos históricos no espaço-tempo. Esta condição investigativa, portanto, nos permite atrelar importância às discussões analíticas que dão vazão a um conjunto de arcabouço teórico e metodológico acerca da temática da HGE em meio aos demais flancos investigativos atinentes à Geografia escolar.

A historiografia da Geografia escolar e do ensino de Geografia aponta para a consolidação de um campo investigativo que passou a ganhar forma a partir da década de 1980; portanto, imerso em um contexto que resguarda significativas transformações atreladas à conjuntura sócio-histórica resultante dos movimentos políticos eclodidos durante o regime militar e, posteriormente, firmados durante o processo de redemocratização e reconstitucionalização pelo qual passava o país. Conjuntura esta que reverbera na implementação de importantes programas e políticas públicas voltadas para educação.

Entre os anos de 1990 e 2000 as produções nesse campo se ampliam consideravelmente em termos quantitativos. Tomando como referência este período, Antônio Pinheiro (2005) associa a emergência de tais produções acadêmicas à implementação dos cursos de Pós-Graduação em Geografia e em Educação no Brasil, os quais apresentavam-se centralizados na região Sudeste, com aproximadamente 68% do

total das produções. Ainda, no que confere ao aumento das pesquisas sobre o ensino de Geografia, a partir dos anos de 1990, o referido autor salienta que este crescimento “embora acompanhe uma tendência geral no campo da pesquisa educacional, revela um interesse pelo estudo do ensino dessa disciplina em várias modalidades.” (PINHEIRO, 2005, p. 15). Considerando este aspecto relacionado a um movimento interno à disciplina, ao se reportar a este período, Lana Cavalcanti (2016) evidencia a existência de “um movimento de renovação na Geografia”, atrelado aos debates referentes à Geografia dita “tradicional” versus uma Geografia Nova, que se proclamava crítica, com predominância das orientações marxistas.

Ao comentar sobre este novo paradigma, que se instaura no interior da disciplina, e sua influência no seio das pesquisas sobre o ensino de Geografia, Lana Cavalcanti (2016, p. 403) assinala que

No contexto desse movimento, surgiram análises e propostas que tinham o propósito de denunciar o caráter oficial, utilitário e ideológico dessa ciência, alertando para sua falsa neutralidade e “inocência”, características que, segundo atestavam, estavam presentes fortemente na Geografia da sala de aula. Com isso, buscando impingir outras formas de trabalhar nessa área, investiu-se no avanço da compreensão do espaço, de sua historicidade e da sua relação dialética com a sociedade.

Ainda no que compreendem as pesquisas voltadas para o ensino de Geografia neste contexto, a autora supracitada ressalta que

Esse “movimento de renovação” da década de 1980, portanto, também focava o ensino de Geografia, atribuindo-lhe maior significado social. Com esse intuito, questionava-se sua estrutura convencional, que era dicotômica, fragmentada (composta por “partes estanques”), abordando de um lado os fenômenos naturais, e de outro, os humanos. (CAVALCANTI, 2016, p. 403)

Nesse contexto, as discussões sobre o que era a Geografia na escola se firmavam sob a preocupação de estabelecer uma crítica a um modelo de ensino tido como alheio à realidade social posta, bem como a uma prática pedagógica livresca e um ensino mnemônico e sem articulação entre as partes. Este cariz norteou uma plêiade de pesquisas voltadas para o aspecto dos conteúdos em si, aumentando a relação entre o trato dado a estes na escola e na academia, enfatizando a eminência de uma renovação que, por vez, se fazia sob um discurso atrelado às matrizes epistemológicas da ciência geográfica. Para tal incumbência, considerando a carência de pesquisadores especialistas com formação e pesquisas na área de ensino de Geografia, ficaram a cargo desta empreitada um grupo de Geógrafos de referência, mas que não se configuraram como pesquisadores propriamente

no campo do ensino, a saber: Ruy Moreira⁵⁸, Ariovaldo Umbelino de Oliveira⁵⁹ e José Willian Vesentini⁶⁰, entre outros.

No entanto, ao passo que estes trabalhos, tidos como de Geógrafos “não especializados” na área de ensino, se difundem no meio acadêmico (e possivelmente entre os professores da escola básica), outros estudos com enfoque voltados para o ensino de Geografia na escola, oriundos de pesquisas realizadas em nível de pós-graduação começaram vir a lume, abarcando uma diversidade de temáticas (PINHEIRO, 2005).⁶¹ Uma referência clássica neste sentido, que inaugurou e passou a influenciar, em muito, as pesquisas ainda utilizando a rubrica história do ensino de Geografia, trata-se da pesquisa de mestrado da Vânia Vlach, intitulada *A propósito do ensino de Geografia: em questão, o nacionalismo patriótico*, publicada em 1988. Neste caso, o caráter inovador trazido na pesquisa deu-se, em especial, pelo recorte temporal adotado pela pesquisadora; ou seja, pelo fato desta autora reportar-se ao contexto do Brasil Império e introduzir o debate em defesa da articulação entre o ensino de Geografia e a difusão da ideologia do nacionalismo patriótico, tal como estava posto para o ensino de História e de línguas. (VLACH, 1988).

No que confere aos enfoques temáticos assumidos pelas pesquisas apresentadas no catálogo elaborado por Pinheiro (2005), o universo dos estudos relacionados à História da Geografia escolar⁶² se faz consideravelmente pouco representativo em meio aos demais focos temáticos, ocupando, portanto, o penúltimo lugar no ranking, ficando na frente apenas do foco classificado pelo autor como estudo sociais.

⁵⁸ MOREYRA, R. *O discurso do avesso (Para a crítica da geografia que se ensina)*. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

⁵⁹ ARIovaldo, U. De Oliveira. *Para onde vai o ensino de geografia?* São Paulo: Editora Contexto, 1889.

⁶⁰ VESENTINI, J. W. *Para uma geografia crítica na escola*. São Paulo: Ática, 1992; VESENTINI, J. W. O ensino de geografia no século XXI. In: *Caderno Prudentino de Geografia*. n. 17. Presidente Prudente: AGB, jul. 1995.

⁶¹ Questões como o elenco dessas pesquisas; os aspectos quantitativo e qualitativo; os encaminhamentos teóricos e metodológicos; os temas abordados; e a distribuição geográfica por estados, entre outras informações, podem ser identificadas em Pinheiro (2005).

⁶² Com base na leitura dos resumos catalogados para o bloco temático classificado como história da Geografia escolar, inferimos que ainda faz parte desse quadro, pesquisas cuja abordagem central pode estar voltada para outros aspectos e/ou outros focos temáticos. No entanto, não é nosso propósito aqui estabelecer uma revisão crítica sobre a proposta de classificação das pesquisas apresentadas pelo autor, reconhecendo que o enquadramento de uma determinada pesquisa em um bloco temático em específico dá-se de acordo com os critérios/descriptores preestabelecidos pelo autor. Atentamos ainda para o fato de algumas referências apresentarem aspectos correspondente à interface entre dois ou mais blocos temáticos, dada as múltiplas possibilidades de abordagens assumidas pelo objeto de cada pesquisa.

Mais recentemente, o levantamento de dissertações e teses que versam sobre o ensino de Geografia e/ou sobre a Geografia escolar, no período entre 2000 e 2015, feito por Cavalcanti, confirma as indicações de que a produção no campo do ensino de Geografia tem tido, nas duas últimas décadas, um avanço significativo no quantitativo das pesquisas, além de apresentar uma diversidade de temas, reverberando em uma consolidação desse campo investigativo. Em seu procedimento investigativo e analítico a autora se apoia nas categorias de análises identificadas como representativas dos temas de estudos encontrados em Callai, Castellar e Cavalcanti (2012), enumerados no parágrafo a seguir.

Em termos quantitativos e temáticos, o percentual dos dados evidenciados em Cavalcante (2016), tendo como referência o banco de dados das pesquisas produzidas entre 2000 e 2015 nos programas de mestrado e doutorado em Geografia, apresenta o seguinte quadro, considerando os eixos temáticos apresentados pela autora: 1 - Formação de conceitos (17,66%); 2- Ensino em contextos diferenciados (7,66 %); 3 - HGE (3,72%); 4 - Metodologias (19,89%); 5 - Diferentes linguagens (6,41%); 6 - Formação, saberes e práticas docentes (26,50%); 7- Currículos e políticas públicas (8,59%); 8 - Livros didáticos (5,04 %); 9 - Não identificado (3,02%).

Como podemos observar, o aspecto relativo à HGE figura o conjunto dos eixos temáticos sistematizados pela autora em meio aos demais temas representativos no panorama das pesquisas sobre o ensino de Geografia em geral. No entanto, o lugar conquistado pelas pesquisas acerca da Geografia escolar sob um viés histórico, se apresentou, em número, pouco representativo, ou ainda, para ser mais específico, ocupou o último lugar, considerando os dados supracitados, levantados por Cavalcanti (2016). Esta classificação reforça a assertiva de que o investimento na busca por conhecer a história da Geografia ao longo do seu processo de institucionalização no sistema escolar ainda não tem despertado o interesse de muitos pesquisadores nesta linha.

No entanto, no que compreende aos dados referentes ao eixo temático sobre a HGE apresentado por Cavalcanti (2016) - o que nos interessa de perto - atentemos aqui para um aspecto que merece uma ressalva: ocorre, pois, que a produção de dissertações e teses nesta linha não corresponde a um quadro real, tendo em vista que o estudo realizado por Cavalcanti (2016) teve como base apenas os Programas de Pós-Graduação em Geografia. Sabemos, que o desenvolvimento das pesquisas que tratam da Geografia escolar sob uma abordagem histórica se deu (e continua a se dar), em muito, por meio dos

Programas de Pós-Graduação em Educação e em Programas de Pós-Graduação em História, ainda que neste último caso, se trate de um número pouco representativo.⁶³

A despeito da ressalva aqui apontada, não podemos deixar de reconhecer o diminuto interesse dos pesquisadores da área, no que compreende a investigação na linha da HGE, apesar de, historicamente, esta disciplina ter um lugar reservado no currículo escolar brasileiro, a despeito da instabilidade enfrentada pela Geografia (assim como no caso da História) com a entrada dos Estudos Sociais no currículo da escola básica, sobretudo, no contexto da década de 1970.⁶⁴

Acreditamos que os poucos investimentos em buscar reconstituir a HGE está relacionado ao aspecto de naturalização atrelado às disciplinas escolares. Em geral, as disciplinas escolares não são reconhecidas como um objeto permeado por interesses sociais, políticos e ideológicos, sendo consideradas, por uma parte da comunidade acadêmica, como não dignas de uma história. No entanto, esta condição passa a se modificar a partir de uma virada epistemológica, que vem se estabelecendo na interface dos estudos no campo da História (social) do Currículo e na linha da História da Educação (escolar). E, atrelados a esta, emergem os estudos sob o viés da cultura escolar e da HDE. Outra condição que permite o destaque desses estudos diz respeito aos momentos em que a disciplina beira a sua exclusão da escola básica, como o que estamos vendo recentemente, de modo que a academia pode ter sua história modificada em função de tal fato. Este não é o objetivo desta tese, mas é importante ressaltar tal fato.

O reconhecimento por uma demanda investigativa no âmbito da HGE é uma questão que vem sendo apontada constantemente na própria literatura sobre a temática, tal como questionou Genylton Rocha (1996) em seu trabalho inaugural no universo das pesquisas sobre a HGE no Brasil, sob os pressupostos teóricos da HDE. Apesar de reconhecermos que nas duas últimas décadas este cenário vem se alterando, no entanto,

⁶³ Exemplos demonstrativos nesse sentido podem ser conferidos no levantamento bibliográfico traçado por Edna Telma Vilar, em sua tese defendida em 2018, e, também, no quadro de dissertações e teses com enfoque e/ou que se aproximam da temática sobre a história da geografia escolar no âmbito das províncias (1997 – 2018), disposto no Apêndice B deste trabalho.

⁶⁴ Sobre os marcos legais e o(s) contexto(s) que subsidiaram os Estudos Sociais no currículo das escolas brasileiras, ver: ISSLER, Bernardo. *Os Estudos Sociais no Brasil*. (Tese de Doutorado) Presidente Prudente SP: UNESP, 1973.; CONTI, José Bueno. A reforma do ensino em 1971 e a situação da Geografia. In: *Boletim Paulista de Geografia*, nº 51. São Paulo, junho/ 1976; e, ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins. A luta dos professores de História e Geografia frente aos Estudos Sociais e a influência dessa disciplina nos alunos do curso de Pedagogia. In: *Anais do IV Seminário de Educação e Movimentos Sociais: Educação, Movimentos Sociais e Democracia no Brasil - Desafios e Perspectivas*. João Pessoa: Ed. UFPB, 2006.

ocorre que esta demanda continuou sendo respaldada por pesquisadores da área, em pesquisas mais recente, a exemplo do exposto por Jeane Silva (2012), Eduardo Maia (2014)⁶⁵ e Edina Vilar (2017a)⁶⁶, em suas respectivas teses de doutorado, para citar alguns trabalhos.⁶⁷

Também visando lançar um olhar atento para a produção historiográfica que vem configurando os traços epistemológicos no âmbito da HGE, consideramos de grande relevância a revisão bibliográfica feita por Pereira (2019). Este pesquisador apresenta um quadro demonstrativo com 55 trabalhos de dissertações e teses atinentes à história da Geografia escolar, abarcando um recorte temporal que, assim com os demais levantamentos supramencionados, remonta a década de 1970, além de se estender até as produções mais recentes, realizadas em 2018.⁶⁸

Conforme podemos observar, a partir dos dados apresentados por Pereira (2019) o universo das pesquisas que versam sobre a HGE vem tomando forma e, aos poucos, passa a ganhar configuração de uma linha de pesquisa a partir de “um conjunto de autores que delineiam com suas pesquisas, um arcabouço teórico e metodológico no âmbito dessa temática.” (PEREIRA, 2019, p. 31). Entretanto, conforme mapeamento apresentado pelo referido autor, a ampliação dessas pesquisas no âmbito da HGE dá-se de forma

⁶⁵ Visando respaldar e discutir sobre essa assertiva, Eduardo Maia apresenta um quadro panorâmico com pesquisas que versam sobre a temática da HGE, abarcando um período que se estende de 1970 até 2013, compreendendo 33 trabalhos. Para isto, o autor recorre, inicialmente, às pesquisas catalogadas por Pinheiro (2005) - considerando o período entre 1973 e 2000 - e, incorporou a estas, os trabalhos publicados a partir de 2000 em nível de mestrado e doutorado, se estendendo até o ano de 2013; além de trabalhos que circularam em forma de artigos e revistas especializadas, bem como em eventos científicos. Com base nesse levantamento, o autor aponta que foram poucos os trabalhos realizados no período em questão, mesmo considerando as pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação em educação.

⁶⁶ Telma Vilar sistematiza seu levantamento em blocos temáticos dispostos em cinco quadros: quadro 1 – Investigações pioneiras relativas à história da Geografia escolar; quadro 2: trabalhos que abordam a história da Geografia escolar com aproximações ao referencial da HDE; quadro III – trabalhos que abordam a história da Geografia a partir do referencial da HDE; quadro IV – Trabalhos que se pautam pelo referencial da HDE e da historiografia da Educação desenvolvidos em Programas de Pós-Graduação da UFPB; quadro V – trabalhos com interfaces e/ou recurso ao referencial da HDE desenvolvidos no âmbito da UFAL.

⁶⁷ Os esforços e os resultados no sentido de ampliar os estudos nessa linha vêm sendo demonstrado por Grupos de pesquisa que se lançam em investigar o caminho trilhado por essa disciplina, tal como vem sendo feito no GPCES, instalado no Centro de Educação, na Universidade Federal da Paraíba. Ademais, também podemos destacar a criação de um lugar reservado para a divulgação e discussões específicas sobre a história da Geografia escolar em eventos científicos da área, sejam estes voltados para o enfoque do ensino da disciplina ou não.

⁶⁸ A busca realizada por Diego Pereira se fez de forma ampliada, incluindo, além dos recortes temáticos envoltos ao movimento da escola nova e a Geografia moderna no ensino secundário – objeto central de investigação do autor - considera os diversos temas e enfoques explorados nas pesquisas levantadas, que, de algum modo, se dedicaram a investigação histórica acerca da disciplina escolar Geografia.

concentrada nas regiões sudeste e nordeste, com destaque para UNESP (Rio Claro), USP, PUC (São Paulo) e a UFPB (João Pessoa).⁶⁹

As referências supracitadas - não obstante as particularidades assumidas pelos pesquisadores, no que tange ao recorte temático, ao objeto analisado, às temporalidades adotadas, às espacialidades privilegiadas e às fontes mobilizadas - evidenciam questões e reflexões que traçam um panorama acerca do universo das pesquisas que versam sobre a Geografia escolar a partir de uma perspectiva histórica. Este empreendimento investigativo, posto de forma sistematizada e analítica, contribui para um acompanhamento acerca da produção da literatura específica sobre a temática, bem como possibilita um entendimento dos meandros historiográficos assumidos pelas pesquisas na linha, ao passo que evidencia as lacunas existentes, de modo a despertar para novos questionamentos e abrir outras janelas investigativas sobre a temática.

Dessa forma, conferimos importância essas pesquisas que dão forma ao corpo historiográfico sobre a HGE. Partindo de diferentes lugares de fala, de objetos pré-definidos, de indagações e problemáticas diversas, esses pesquisadores lançam um olhar para trás e investem na empreitada de (re)constituir a história da disciplina, ao passo que se empenham em fazer uma revisão atenta da literatura, de modo a explorar importantes elementos norteadores do universo historiográfico sobre a temática, como: as abordagens privilegiadas, os aportes teóricos, os caminhos metodológicos seguidos, contextos históricos analisados, fontes utilizadas, entre outras orientações assumidas pelos pesquisadores. Tal empreendimento, mesmo nos casos dos trabalhos em que não se constitui enquanto um “estado da arte” propriamente dito, traz à baila importantes elementos inerentes à produção do conhecimento na linha da história da Geografia escolar.

Portanto, considerando que um desenho historiográfico em torno das pesquisas que versam sobre a HGE vem sendo feito, seja em aspectos gerais, seja por recortes mais específicos, a exemplo, das temporalidades reportadas ao século XIX, bem como sobre o uso do livro didático como fonte e/ou objeto de estudo, não nos deteremos, aqui, a fazer um levantamento exploratório e sistemático das pesquisas sobre a história Geografia escolar em bases de dados como a plataforma Capes e/ou nos Programas de Pós-

⁶⁹ No que se referem às pesquisas desenvolvidas na UFPB, estas se inserem na mesma lógica geral, no que compreende a participação da Pós-Graduação em Educação, a partir da linha de pesquisa em História da Educação, enquanto um *lócus* de produção desses trabalhos ao lado do Programa de Pós-Graduação em Geografia, com a linha de pesquisa Educação Geográfica.

Graduação. Também não é nosso propósito reconstituir e/ou analisar os aspectos assumidos por estes estudos, de modo a apresentar uma discussão analítica e crítica dos caminhos trilhados pelas pesquisas sobre a HGE. No entanto, ressaltamos que dada as singularidades que compreendem o nosso objeto, ampliamos esta revisão bibliográfica, sobretudo, no que diz respeito às pesquisas voltadas para a análise da HGE no âmbito das províncias/estados, além de situar os estudos que traçam suas análises a partir de um recorte direcionado para o nível da instrução primária.

Entendemos que tal encaminhamento faz-se pertinente dada as aproximações teórico-metodológicas com a nossa problemática de estudo e os enfoques assumidos pelas pesquisas supracitadas, seja pela semelhança dos recortes temporais analisados, seja pelas fontes mobilizadas ou, ainda, por recorrerem à abordagem investigativa, partindo da Geografia escolar que se instituiu na periferia, para usar a expressão adotada por Albuquerque (2014) ao para se referir ao contexto espacial das províncias. Neste sentido, a autora enfatiza que é preciso contar a história desta disciplina para além de outros lugares/instituições que estão para além do centro, ou seja, do Município da Corte, como era conhecida a cidade do Rio de Janeiro, no Império.

Os aspectos exploratórios assumidos por essas pesquisas nos permitem conhecer as múltiplas faces exploradas sobre a temática em tela, assim como o reconhecimento e a apropriação dos elementos contributivos desses estudos no que tange às discussões travadas acerca do processo de constituição da disciplina Geografia nas escolas do Brasil oitocentistas e início do século XX; bem como com a sua relação com as ideias de construção do Estado-nação e o processo de escolarização idealizado e/ou gestado no período supramencionado.

As ideias que circundam a construção do Estado-nação e os debates atinentes às delimitações – internas e externas - do território brasileiro são projetos que se consolidam ao longo do século XIX, colocando a Geografia em um lugar de destaque nos debates políticos e educacionais. Esta conjuntura, consecutivamente resguarda à Geografia um lugar de relevância no currículo das escolas brasileiras, estando intimamente articulada à concepção de uma educação como instrumento de progresso e de um ideal civilizatório apregoado via escola – ainda que a instrução escolar se fizesse parca à época.

Esse entendimento, por vezes, desperta um movimento de pesquisa acerca da história da Geografia nesse período, visando explorar instituições, fontes documentais, bem como alguns intelectuais, cujas funções e atuações os qualificam como Geógrafos

e/ou professores de Geografia, na época. Tal empreitada reverbera em uma inovação epistemológica no seio das pesquisas, dada a emergência dos estudos voltados para o aspecto do pensamento geográfico (MORAES, 2005)⁷⁰, assim como para o ensino da Geografia nas instituições escolares do período.

A lacuna que se fez presente no universo das pesquisas que lançam um olhar histórico e investigativo para a Geografia escolar que se institucionalizou ao longo do século XIX é uma condição que se apresenta de forma semelhante nas pesquisas na área da Educação. Este foi, inclusive, um aspecto que qualificou as investigações na linha da História da Educação no que refere ao período em questão. Este traço investigativo, portanto, sedimentou a ideia de que ao longo do Brasil oitocentista a educação “via de regra, se encontrava representada sob o signo do vazio, do atraso, das trevas ou das sombras.” (Gondra & Schueler, 2008, p. 293). Sob este prisma, o contexto do Brasil Império se convencionou como sendo um período pouco dinâmico e fértil no aspecto da escolarização, não despertando, portanto, um maior interesse investigativo por parte das pesquisas histórico educacionais. Por outro lado, esta condição de escassez relativas às pesquisas reportadas a esta temporalidade, também se dava pela dificuldade de trabalho nos acervos públicos e no acesso à documentação (Gondra & Schneider, 2011).

No entanto, nas últimas décadas a historiografia da História da Educação tem assumido novos contornos-metodológicos, reverberando um deslocamento investigativo voltado para o período oitocentista, possibilitando, assim, que o universo dessas pesquisas ampliasse significativamente, ainda que de forma tímida, se comparado aos estudo que focalizam o século XX (SCHELBAUER, 2006). Ainda no que diz respeito às pesquisas que remontam ao século XIX, a autora supramencionada também observou um destaque investigativo para o contexto de transição entre o Império e a República, de modo a abarcar as primeiras décadas do século XX; constatação já apontada por Libânea Xavier (2000), conforme Ressalta Schelbauer (2006). Este trato referente ao recorte cronológico situado nos estudos mais recentes na linha da História da Educação, assim como outros aspectos inovadores, que envolvem as orientações teórico-metodológicas adotadas em torno das fontes e dos sujeitos analisados, se distanciam da maioria das reflexões que

⁷⁰ A denominação pensamento geográfico está associada às ideias geográficas mais genéricas que emergem fora do debate disciplinar e do campo da Geografia; e traz uma relação com o contexto que antecede a criação dos cursos superiores de Geografia nas universidades do Brasil, na década de 1930, portanto, anterior à institucionalização dessa ciência no âmbito acadêmico. Sobre a diferença entre história do pensamento geográfico e história da Geografia, ver Moraes (2005).

outrora atrelava um sentido de um vazio educacional existente durante período oitocentista, como já mencionado antes.

Na perspectiva da Geografia escolar, o caminho trilhado pelas pesquisas que inauguraram as investigações que recobrem, de forma aproximada, as temporalidades que abarcam da época do Brasil Império e Primeira República, foi inaugurado por Bernardo Isler (1973)⁷¹, Vânia Vlach (1988)⁷² e Genylton Rocha (1996).⁷³ Avaliamos que as referências supracitadas se configuram como contribuições significativas, por fazer-se pioneiras ao adentrar em um contexto até então não explorado, certamente não considerado relevante para investigações. Estas pesquisas se destacam por apresentar enfoques analíticos e/ou posicionamentos teóricos inovadores, a partir de ideias que ora se aproximam, ora se distanciam, mas, sobretudo, endossam um conjunto de reflexões teóricas impulsionando a (re)formulação de um debate que qualifica o estatuto epistemológico da construção do conhecimento na linha da HGE, no Brasil.

Como já é sabido por nós, o processo de institucionalização dos saberes geográficos nas escolas brasileiras remete-se ao século XIX. Assertiva que vem sendo (re)afirmada pelas pesquisas na área, independente dos referenciais teóricos de análises, das fontes utilizadas e das estratégias metodológicas adotadas. Assim, considerando o caminho investigativo que traçamos para nossa pesquisa, levantamos uma questão no que confere aos delineamentos metodológicos privilegiados, em geral, nas pesquisas concernentes à temática da HGE. Em linhas gerais, os recortes metodológicos adotados e os objetos assumidos foram sendo estabelecidos em torno de uma instituição de ensino de referência (o Imperial Colégio Pedro II); decorrente deste, uma espacialidade específica (o Município da Corte) e um nível de ensino explorado (o secundário). Ademais, esse direcionamento, consecutivamente implicou nos sujeitos contemplados (intelectuais e políticos de renome e um grupo de estudantes pertencentes à elite) e nas

⁷¹ Em sua tese Bernardo Isler estabeleceu um recorte temporal entre 1837 e 1931, defendendo que, nesse período, a Geografia que estava posta para as escolas apresentava um caráter descritivo e mnemônico, se distanciando, portanto, das discussões travadas no âmbito científico sob os pressupostos de uma Geografia Moderna, respaldada pelas ideias de Alexandre von Humboldt (1769-1859) e Carl Ritter (1779-1859).

⁷² Vânia Vlach analisou o período entre 1822 e 1934, discutindo a questão do interesse da inculcação do nacionalismo patriótico para a elite brasileira, via escola, em especial por meio das disciplinas Geografia, História e da Língua, no processo de construção do Estado-nação.

⁷³ Genylton Rocha elegeu o recorte temporal entre 1834 e 1942 com o objetivo de analisar a trajetória da disciplina escolar Geografia por meio do currículo prescrito no Colégio Pedro II, defendendo a ideia de que a composição curricular da disciplina resulta de interesses e de conflitos sociais, que, sob a hegemonia de um pensamento dominante, define os saberes geográficos a ser prescritos no currículo, se traduzindo em um processo que autor identifica como resultado de uma “tradição seletiva”.

fontes mobilizadas (legislação educacional, o currículo oficial, os programas de ensino e o livro didático).

Nesse sentido, os estudos pioneiros, os quais se tornaram importantes referências para as pesquisas nesse campo, se fizeram, de alguma forma, tomando como referência o Colégio Pedro II, instalado no Município da Corte e, conseqüentemente, com um direcionamento para o ensino secundário, tal como fez Isler (1973), Vlach (1988) e Rocha (1996). Depreendia-se destes estudos uma alusão à Geografia escolar, com alçada representativa para o território nacional. Ou seja, as reflexões apresentadas por estes autores passaram a ser lidas e interpretadas, de modo a criar uma tradição em considerar, a Geografia centrada no Colégio Pedro II como modelo único e que teria sido adotado e seguido em todo país (PEREIRA 2019)⁷⁴, a despeito destes recortes estarem atrelados ao contexto do Município da Corte. Neste aspecto, corroboramos com Albuquerque (2012) e Maia (2014), ao entendermos que este desdobramento ainda desconsidera, se não isto, mas, secundariza as particularidades e o papel das províncias na constituição da história dessa disciplina. Este posicionamento, por vezes, também norteou as análises e reflexões elucidadas por Daniel Gomes (2016) e Edna Vilar (2017a).

Entendemos que a HGE referente ao contexto do oitocentos, narrada a partir do Colégio Pedro II e/ou de outras referências centradas no Município da Corte, implica em um dos caminhos possíveis para contar a história dessa disciplina, dentre tantas outras possibilidades. Entretanto, pensar a construção de um corpo historiográfico sobre a HGE apenas sob este caminho investigativo, não obstante a sua validade e importância teórica, implica em aspectos limitantes no sentido de não dar conta de viabilizar uma análise interpretativa adequada para todo o território. Assim, se faz necessário olhares investigativo “mais de perto” para as partes que compõem o todo, reconhecendo as particularidades e o papel das províncias (e posteriormente, estados) na constituição da história dessa disciplina, no Brasil.

Tal pensamento nos remonta ao período por nós estudado - contexto da constituição do Estado-nação brasileiro durante o século XIX, evidenciando as discussões

⁷⁴ Ressaltamos, aqui, que a crítica então apresentada por Diego Pereira (2019) centrava-se na Geografia referente ao ensino secundário. Outro marco que se tornou clássico no âmbito das pesquisas sobre a história da Geografia escolar (considerando, nesse caso, o contexto de afirmação dos debates e das propostas educacionais no âmbito da escola nova), é o papel de centralidade que Delgado de Carvalho passou a exercer ante a leitura/interpretação do ensino de Geografia no país, como um todo, como também destaca o autor supramencionado.

a respeito da construção da unidade territorial e do papel das províncias frente a este projeto nacionalista. Em linhas gerais, no campo da História, a literatura sobre essa temática tem defendido duas teses que se opõem. De um lado, ficou consagrada a clássica defesa de que a sustentação da construção do Estado-nação e da unidade do território brasileiro só foi possível a partir de imposições e controle do governo central frente às elites regionais (CARVALHO, 2006), ou ainda, a partir de uma elite dirigente senhorial (os saquaremas) sob a órbita da corte (MATTOS, 2004), ambos defensores de um projeto nacionalista, em contraposição às elites regionais.

Por outro lado, a tese acerca da construção de um pacto imperial entre os dois lados – centro imperial e governos regionais - defende a ideia de uma negociação entre o poder central e os representantes das diferentes províncias, as quais também constituíam uma elite política (DOLHNIKOFF, 2003).

Nessa perspectiva, os desejos de autonomia das elites regionais não se constituíam como uma suposta miopia localista, mas estavam acoplados a um projeto político que acomodava as reivindicações regionais em um arranjo nacional, se configurando em uma organização institucional com representações do território como um todo. Este arranjo pautava-se na autonomia das províncias, sob a direção do governo central, em torno de um projeto comum de manutenção da ordem em dimensões territorial, política, ideológica e social. Traçado este acordo, tem-se o estabelecimento das elites regionais na condução do novo Estado Nacional, a partir da instauração de um pacto federalista (DOLHNIKOFF, 2003).

Segundo Lilian Shwarcz & Heloisa Starling (2015), o acordo estabelecido entre o governo central e as elites regionais, por vezes, também sustentou o regime monárquico e viabilizou a manutenção de um sistema escravocrata que se arrastou por quase um século, mesmo frente a alguns conflitos que se deram entre a esfera regional e o centro imperial e/ou, ainda, entre os partidos conservadores e liberais. Ou seja, diante do projeto de construção e manutenção de um Estado Nacional, essas instâncias se aliam em detrimento de seus interesses particulares, destacando-se, no caso das províncias, o sentimento de autonomia política e administrativa.

Ao discutir a formação do território brasileiro sob a perspectiva da Geografia histórica, o geógrafo Antônio Carlos de Moraes lança luz às considerações teóricas que se aproximam do pensamento apresentado anteriormente no que tange à relação estabelecida entre o governo imperial e a esfera regional. Nesse aspecto, ao evidenciar a construção

de uma identidade política utilitária no Brasil ao longo do século XIX, Moraes (2009, p. 122 – grifo nosso) afirma que este território

poderia ser qualificado como um Estado constitucional que buscava operar de forma razoavelmente centralizada num território dotado de um conjunto de unidades regionais diferenciadas e com certa tendência autárquica. A reprodução do Poder local, a manutenção do escravismo e o domínio sobre os fundos territoriais imediatos aproximam os interesses das diversas elites (galvanizadas na figura do monarca e na estrutura de uma representação política concentrada e seletiva.

Diante dessas discussões, corroboramos com o pensamento em torno da formulação de que as províncias construía seus âmbitos de articulação local, mas com representação no poder central, sobretudo, em se tratando dos grupos liberais.

Partindo deste pressuposto, reconhecemos as evidências que denunciam e apontam para outras possibilidades de contar a história da disciplina Geografia para além do Município da Corte, sobretudo, em se tratando de um período em que não havia efetivamente um sistema nacional de ensino e que as províncias apresentavam autonomia legislativa e organizacional da educação frente ao poder central; perspectiva que encontra respaldo a partir das evidências e reconhecimento de um conjunto de artefatos representativos da cultura escolar que denunciam o estabelecimento dessa disciplina no contexto das províncias.

Nesse sentido, lançamos mão de estudos realizados em nível de mestrado e doutorado e que se debruçaram ou se aproximam da temática em questão, conforme demonstrado no Apêndice B. O nosso levantamento mostrou que as pesquisas desenvolvidas ainda são poucas, o que evidencia a relevância e a demanda de um olhar investigativo que se volte para a problemática em tela. Levantamos 14 pesquisas realizadas entre os anos de 1997 e 2018. De mão dessa literatura, buscamos identificar os enfoques e recortes traçados, as fontes exploradas, as bases teóricas adotadas, dentre outras informações relevantes que compõem o universo dos trabalhos então sistematizados.

Os estudos que versam sobre a Geografia local das províncias/estados se apresentam a partir de uma diversidade de temas que envolve um conjunto de fontes e categorias de análises que configuram e caracterizam a disciplina no período em questão. Nesse sentido, destacamos as análises que partem do estudo de intelectuais e/ou professores/autores produtores de conhecimentos geográficos; da ideia de construção da identidade nacional; dos livros didáticos de Geografia; da história do pensamento

geográfico; e da institucionalização da Geografia escolar e/ou do ensino desta no contexto das províncias/estados.

A perspectiva teórico-metodológica que norteia as pesquisas pauta-se na HDE. Portanto, para além de buscar referenciais na própria área, no que diz respeito a História do Pensamento Geográfico e a Geografia Histórica, estes estudos vêm estabelecendo um diálogo com a História e com a linha da História da Educação, adentrando nos debates referentes ao processo de escolarização e da cultura escolar. Entendemos que este aspecto teórico-metodológico pautado nas pesquisas histórico-educacionais vem estabelecendo uma possível relação híbrida entre diferentes áreas, que, se bem explorado, tem muito a enriquecer as discussões futuras no âmbito da HGE, conforme assinalou Diego Pereira (2019).

O corpus documental que caracteriza o universo dessas pesquisas apresenta-se de forma diversificada, abarcando desde as fontes oficiais representadas por leis e decretos educacionais, com ampliação para outros documentos de cunho político-educacional como os relatórios de presidentes de províncias e de inspetores da instrução pública. Ademais, os jornais que circularam na época e as revistas dos IHG também compuseram um acervo de fontes privilegiadas, além de documentos mais representativos do cotidiano escolar, a exemplo de relatos de memórias, provas e exames de estudantes. No quesito das fontes exploradas, o destaque recai, em especial, para os livros didáticos, também anunciados como manuais ou compêndios, tal como também eram referenciados na época.

Os diferentes recortes temáticos e objetos eleitos para esses estudos apresentam um desdobramento de modo que tais análises se encaminham, em especial, para a geografia que se instituiu no ensino secundário. No entanto, conforme já anunciamos nas palavras introdutórias, a existência de fontes como a legislação educacional e a produção de manuais didáticos, ambos com direcionamento explícito para a Geografia primária, no contexto das diferentes províncias, denunciam a existência de um lugar reservado ao ensino dessa disciplina nesse nível de ensino, na temporalidade adotada nesta pesquisa. Neste aspecto, ressaltamos que as pesquisas que tomam o livro didático dessa disciplina como objeto e fonte de pesquisa, com enfoque para o ensino primário, mesmo que não

apresentem explicitamente uma problemática direcionada para análise da disciplina Geografia em si, trazem elementos contributivos que auxiliam nossas análises.⁷⁵

Das 14 pesquisas que compõem o Apêndice B, apenas 3 estudos trataram como centralidade a Geografia no contexto das escolas primária. Destes, 2 trabalhos apresentam como questão central a discussão sobre a temática da Geografia local no tocante aos recortes espaciais de uma determinada província/estado, tomando como fonte base os livros didáticos de Geografia, elaborados para tal intento. Esta foi a preocupação central da dissertação de mestrado de Vera Santos (2004), que estudou a Geografia e os seus livros didáticos sobre Sergipe, durante o século XIX e o século XX. Outro trabalho, também em nível de mestrado, e que se apresentou neste sentido, foi a pesquisa de Maximiliano Almeida (2007). Este analisou a problemática sobre o ensino da espacialidade do Rio Grande do Sul nas escolas elementares, por meio do ensino da Geografia e da História, tomando como referência livros didáticos adaptados para o ensino de História, Geografia e Leitura, publicados entre 1896 e 1902.

Feito este breve balanço historiográfico e explanações sobre os itinerários traçados pelas pesquisas que versam sobre a HGE no período oitocentista, situamos nossa problemática de investigação no universo dos estudos que se voltam para o enfoque da Geografia escolar estabelecida para as escolas primárias, no contexto das províncias/estados, visando reconhecer e refletir sobre a Geografia que se constituiu nas diferentes partes do Brasil. Nos aproximamos, pois, dessas pesquisas por corroborarmos as premissas teóricas por elas assumidas, sobremaneira, no que convergem para a defesa de uma institucionalização (MAIA, 2014) e/ou conformação (VILAR, 2017a) da disciplina escolar Geografia no âmbito das províncias do Brasil.

Ressaltamos, no entanto, que a nossa intenção não é opor uma abordagem a outra (centro *versus* províncias), mas lançar um olhar para estes lugares, buscando evidenciar suas particularidades e suas singularidades, entendendo que há um movimento próprio de construção dos conhecimentos geográficos escolares, que parte dos diferentes pontos do território, durante Brasil oitocentista, compondo um conjunto de diversidades que se

⁷⁵ Nesse sentido, destacamos aqui duas referências que, de modo indireto, discute a Geografia escolar no âmbito do ensino primário no período em tela, apesar de não apresentarem como objeto de análise a própria disciplina: ANGELO, Maria Deusia Lima Angelo. *Livro didático de Geografia e seus autores: uma análise contextualizada das décadas de 1870 a 1910, no Brasil*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Paraíba, 2014; e, FERREIRA, Joseane Abílio de Sousa. *Os exercícios nos livros didáticos de geografia destinados ao ensino primário no Brasil: uma discussão metodológica (1880-1930)*. Tese de doutorado, Universidade Federal da Paraíba, 2017.

complementam. Alinhado este entendimento acerca da produção de uma Geografia voltada para a exploração do local e aos elementos representativos da cultura material escolar no período tomado pela pesquisa, evidenciamos a eminência da produção de seus livros didáticos no âmbito das províncias, uma vez que estes imprimem uma Geografia voltada especialidade para o estudo do local, ainda que, frequentemente, situando-os no contexto nacional.

2.3 - O Livro didático enquanto uma expressão da cultura material escolar e das disciplinas escolares: um objeto de intercessão entre prescrições e práticas

Como já esclarecido ao longo deste texto, o livro didático constitui a fonte basilar nesta pesquisa. Este fato nos orienta a lançar um olhar atencioso para este artefato, buscando compreendê-lo em sua riqueza e complexidade, pois, apesar de se tratar de um “objeto cultural de difícil definição, mas, pela familiaridade de uso, é possível identificá-lo, diferenciando-o de outros livros” (BITTENCOURT, 2003, p. 299). No entanto, o reconhecimento dos aspectos singulares assumidos pelo livro didático se faz mais evidente para as produções atuais, apesar desses livros carregarem traços característicos de destinação ao uso escolar desde suas versões pretéritas, independente da forma apresentada e/ou anunciada. A este respeito, Gasparello (2006, p. 4 - grifo nosso) adverte que:

Os materiais impressos foram ganhando terreno no ensino, havendo uma passagem, do início do século XIX, da produção de apostilas e resumos manuscritos, para o texto impresso desses materiais, com os mesmos termos (apostilas, resumos), para compêndios com termos como “lições”, na segunda metade do século, e que evidenciam a origem, produção e uso nas práticas escolares.

Dada a intrínseca relação entre o livro didático e o processo de escolarização, a princípio, uma definição desse instrumento de ensino tende a ser pensada de forma naturalizada, mesmo entre os docentes. Assim, o livro didático passa a ser considerado simplesmente como um recurso de ensino destinado para o uso de professores e alunos no contexto escolar, contendo uma seleção de conteúdos e exercícios referentes a uma determinada disciplina (ou mesmo a um conjunto de disciplina), elaborados a partir de currículo pré-estabelecido em um determinado contexto de espaço-tempo. Se na atualidade essa referência é feita a BNCC (BRASIL, 2018), no caso do período tomado em nossa pesquisa, a menção, comumente, era feita aos programas de ensino ou à legislação reguladora da instrução, que, por vez, se alteravam frequentemente no tempo e no espaço, apesar de, em alguns casos, também encontramos livros que não fazem referência a nenhum desses normativos.

No entanto, o livro didático é um objeto complexo dotado de múltiplas funções, a maioria, aliás, totalmente despercebida aos olhos dos contemporâneos” (CHOPPIN, 2002, p. 13). Corroborando este entendimento, reconhecemos a importância de atentarmos para a complexidade inerente a este artefato, bem como problematizar e ampliar nossas análises, considerando os elementos históricos e sociais, fundamentais na construção do conceito (KOSELLECK, 2006) de livro didático. Nesse sentido, Bittencourt (2011b) atenta para múltiplas relações que permeiam o livro didático, as quais perpassam pelas esferas social, político, econômico e educacional, além da interferência de vários sujeitos na produção e circulação deste objeto cultural.

Ante a multiplicidade de interferências que perpassam o livro didático, desde sua produção, comercialização e usos, esse objeto, por conseguinte, passa a assumir uma dimensão caracterizada por diferentes funções, o que lhe confere uma difícil definição. Dessa forma, a historiografia acerca da história do livro, das edições didáticas e das disciplinas escolares tem examinado os livros didáticos sob o ponto de vista das múltiplas facetas inscritas neste artefato cultural, tal como assevera Choppin (2002; 2004), Munakata (2003) e Bittencourt (2003).

Assim, o livro didático passa a ser entendido para além de um depositário de conteúdo, ou seja, de um veículo de sistema de valores de ideologias, de uma cultura de determinada época e de uma determinada sociedade. Essa função, de cunho ideológico e cultural, é a função mais antiga do livro didático, e remonta ao século XIX, contexto de constituição dos Estados nacionais e dos principais sistemas educativos (CHOPPIN, 2004).

O livro didático se constitui, ainda, enquanto um suporte de conhecimentos escolares, formatado sob uma função referencial, tal como assinalou Choppin (2004). Este aspecto faz-se atrelado aos currículos educacionais, portanto permeado pela presença do Estado, interferindo nas etapas de elaboração dos conteúdos, na avaliação e na comercialização desses livros (BITTENCOURT, 2003). Ademais, a importância acerca da noção de livro didático também recai em entendê-lo enquanto um instrumento pedagógico portador de métodos e técnicas de ensino (para orientação do trabalho do professor e/ou do aluno) e de exercícios/atividades (como forma de avaliação do conteúdo). Sobre este ponto, Choppin (2002, p.16) ressalta que os manuais podem constituir um indicador precioso de atividade dos alunos, pois “o historiador pode assim

interrogar-se, mais detalhadamente, sobre a delicada questão de sua recepção, até mesmo de sua suposta ‘eficácia’.”

E ainda, sob uma lógica econômica, o livro didático se configura enquanto um produto da indústria cultural, expresso e impresso em sua materialidade, ou seja, uma mercadoria que carrega valores capitalistas com vistas ao lucro do mercado editorial (CHOPPIN, 2002; MUNAKATA, 2003; BITTENCOURT, 2003).

É sabido que essa riqueza de elementos que “encapa” o livro didático confere a este um valor sobremaneira enquanto fonte documental em diferentes aspectos.⁷⁶ Entretanto, endossamos a ressalva apresentada por Choppin (2002), quando este autor adverte que tal privilégio reconhecido ao livro didático, enquanto objeto e fonte de pesquisa nos estudos educacionais, não se dá somente pela riqueza e pela multiplicidade de olhares que o historiador pode lançar sobre o mesmo, mas sim, e sobretudo, pelo fato do livro didático situar-se

na articulação entre as prescrições impostas, abstratas e gerais dos programas oficiais – quando existem – e o discurso singular e concreto, mas por natureza efêmero, de cada professor na sua classe. O manual constitui um testemunho escrito, portanto permanente, infinitamente mais elevado, mais detalhado, mais rico que as instruções que supõe preparar. (CHOPPIN, 2002, p. 14).

Entendemos que o livro didático se constitui sob uma interface entre três instâncias, a saber: a esfera sociocultural, a político-educacional e o ambiente escolar. Este aspecto o coloca na intersecção entre a cultura escolar e a cultura da escola, ou seja, entre normas, saberes e práticas atreladas às finalidades do ensino, bem como aos acontecimentos e relações/interações sociais e culturais travadas no interior da escola. Nessa perspectiva, Corrêa (2000, p. 19), assinala que

O livro escolar, ao fazer parte da cultura da escola, não integra essa cultura arbitrariamente. É organizado, veiculado e utilizado com uma intencionalidade, já que é portador de uma dimensão da cultura social mais ampla. Por isso, esse tipo de material serve como instrumento, por excelência da análise sobre a “mediação” que a escola realiza entre a sociedade e os sujeitos em formação, o que significa interpretar parte de sua função social.

⁷⁶ Ante estas acepções que caracterizam o livro didático, as pesquisas que o adota como objeto e/ou fonte de investigação têm assumidos diferentes enfoques, abrangendo uma gama de problemáticas que ultrapassam a dimensão restrita à esses livros enquanto um recurso de ensino portador de conteúdos de cunho ideológico e doutrinadores para aculturação das mentes da infância e da juventude. De acordo com Munakata (2012), as pesquisas que utilizam o livro didático como fonte para a análise da história de disciplinas escolares, cuja influência foi impulsionada pelo artigo programático de Chervel (1990), compõem um grupo temático bastante profícuo em meio a esse universo ampliado das pesquisas atuais. Para um melhor detalhamento deste assunto, ver Choppin (2002; 2004), referência esta, que mesmo apresentando um deslocamento cronológico considerável até os dias de hoje, ainda se configura como uma fonte muito citada atualmente. Sobre a produção historiográfica nacional, vale referenciar Munakata (2003; 2012).

A este respeito também nos respaldamos em Munakata (2016, p.122), quando este autor assevera que o importante é considerar que a noção de cultura escolar

refere-se não apenas a normas e regras, explícitas ou não, símbolos e representações, além dos saberes prescritos, mas também, e sobretudo, a práticas, apropriações, atribuições de novos significados, resistências, o que produz configurações múltiplas e variadas, que ocorrem topicamente na escola. Afinal, não há como negar que haja coisas que só existem na escola. Não por acaso, a noção de cultura tende a aplicar-se a identidades peculiares, a comunidades delimitadas - cultura negra, cultura indígena, cultura gay - e, por que não? - cultura escolar. Uma dessas coisas peculiares à escola é precisamente o livro didático. Certamente ele pode estar em outros lugares, como na biblioteca de um colecionador excêntrico, nos gabinetes do avaliador ou do pesquisador de livros didáticos, mas a sua existência só se justifica na e pela escola.

Assim sendo, o livro didático se constitui enquanto um artefato intrinsecamente imbricado ao contexto escolar e, de modo especial, às atividades de ensino do professor diariamente⁷⁷, se revelando, portanto, enquanto uma expressão da cultura material escolar, bem como do cotidiano da escola, ao passo que se configura, em geral, como um objeto em circulação, tal como propõe Chartier (1990), por veicular um conjunto de conhecimentos sistematizados das diferentes áreas, cujos conteúdos ganharam interesses de ensino e uma forma escolarizada.

A investigação histórica das disciplinas escolares, para além de desvendar os processos de constituição e de consolidação de uma vulgata de uma determinada disciplina (CHERVEL, 1990), convém atentar para a importância de buscar conhecer as modalidades de sua difusão e apropriação. Neste aspecto, reconhecemos o papel relevante do livro didático enquanto uma fonte privilegiada para o estudo da HDE.

Assim como o livro didático, as disciplinas escolares “são criações espontâneas e originais do sistema escolar” (CHERVEL, 1990, p. 184), ou seja, compreendem um construto próprio da/para a escola, mobilizado pelas finalidades da própria disciplina, que, por conseguinte, se fazem articuladas entre os objetivos instrucionais mais específicos e os objetivos educacionais mais gerais (BITTENCOURT, 2003).

Entretanto, alguns questionamentos sobre o livro didático vêm problematizando-o enquanto uma fonte capaz de revelar a realidade de ensino e a apropriação dos

⁷⁷ Apesar de, ao longo do tempo, ocupar um lugar preponderante na escolarização da sociedade, historicamente, o livro escolar foi negligenciado pelos pesquisadores bibliógrafos e/ou pelos historiadores dos livros. Apenas, aproximadamente nos últimos 40 anos esses livros ganharam interesse na seara da literatura escolar, por parte dos historiadores da educação. De acordo com Choppin (2002), alguns dos fatores que suscitaram esse desinteresse decorre do próprio status dos manuais/livros didáticos, além do seu aspecto enquanto uma mercadoria perecível, ou seja, um objeto de consumo pedagógico. Para um maior e melhor detalhamento acerca dessa problemática, ver Choppin (2002): *O historiador e o livro escolar*.

conteúdos pelos alunos, ante a sua efetiva adoção pela escola e a atuação/intervenção do professor no processo, dentre outras variáveis que envolvem a dinâmica e a rotina da escola. Com efeito, diante das conjecturas acerca dos usos e do real papel do livro didático, Kazumi Munakata (2012) nos alerta no sentido de que, se não há o que fazer, convém cercar o problema com indícios, ou seja, tomar o livro didático enquanto um objeto indiciário que materializam concepções pedagógicas, saberes e práticas (ROSA; TEIVE, 2016).

Enquanto um objeto representativo da cultura material escolar, o livro didático se revela também como um suporte que comporta e organiza a seleção de conteúdos e um conjunto de práticas de prescrição de práticas (FARIA FILHO, 2007). Além do mais, exerce um papel preponderante no processo de escolarização, de modo a orientar a prática do professor em sala de aula, dado seu aspecto instrumental, apesar de tal condição ser variável, de acordo com “o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização” (CHOPPIN, 2004, p. 553). Este aspecto, ao mesmo tempo em que o coloca enquanto uma fonte representativa da esfera legisladora, também lhe confere uma relação direta com as atividades de ensino. De igual modo, ao se referir aos estudos sobre o currículo, Goodson (1997) assinala que a investigação da construção pré-ativa do currículo pressupõe o estabelecimento de parâmetros importantes e significativos votados para a realização ativa em sala de aula.

Entretanto, ressaltamos que ao reconhecermos uma intrínseca relação entre o livro didático e o contexto das práticas na escola, não implica em defendermos que este objeto, enquanto fonte documental, se traduz, por si só, nas práticas. Sabemos, no entanto, que a realização da pesquisa histórica com pretensão a adentrar nas práticas escolares é muito difícil. É neste aspecto que utilizamos a expressão “práticas de prescrição de práticas” aludida no parágrafo anterior, a partir de Faria Filho (2007). Pois entendemos que diante dessa condição e das singularidades que compreendem o objeto da pesquisa, nos resta olharmos para o passado, focalizando na materialidade, nos indícios, nos sinais, nos objetos e nas práticas as quais estes são portadores e/ou que formalizam.

Dito isto, reforçamos o papel do livro didático no estudo dos aspectos assumidos pelas disciplinas escolares em contextos históricos passados. Pois ensinamos que “na impossibilidade de observação direta das situações de outrora, o livro didático pode conter elementos que mais se aproximam dos programas curriculares então efetivados” (MUNAKATA, 2012, p. 190), uma vez que os livros didáticos nos permitem apreender

elementos das práticas escolares. Por outro lado, os livros didáticos, ainda, revelam importantes informações representativas de objetivos fixados às disciplinas, ao tipo de escola e as às finalidades sociopolíticas, em diferentes tempos e espaços (CHERVEL, 1990).

Neste sentido, dentre os grandes objetivos da sociedade, apontados por Chervel (1990, p. 187), e que podem ser estabelecidos segundo as épocas, figuram as finalidades de cada um dos grandes tipos de ensino (primário, primário superior, secundários etc.) e o desenvolvimento do espírito patriótico. Visando aproximar este entendimento aos aspectos atinentes às escolas primárias instituídas no período tomado para nossa investigação, dentre outros elementos, sublinhamos os debates acerca da ampliação das matérias e dos conhecimentos a serem ensinados, das inovações metodológicas e da produção de livros didáticos, dentre outros, elementos da cultura material escolar.

Com efeito, esses elementos se constituem preconizados por diferentes documentos legais elaborados sobre uma determinada rede de ensino, uma escola e problemas pedagógicos, dentre outros aportes (CHERVEL, 1990).

Com vistas a refletirmos sobre esses delineamentos, de modo articulado à expressão da Geografia local no currículo das escolas primárias elaborados no período de transição entre o Império e a República, propomos a discussão a apresentada no próximo capítulo

CAPÍTULO 3 - GEOGRAFIA ESCOLAR E ESCOLA PRIMÁRIA NAS PROVÍNCIAS/ESTADOS DO BRASIL: PROJETOS EDUCACIONAIS, REFORMAS LEGISLATIVAS, INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS E A EXPLICITUDE DA GEOGRAFIA LOCAL NOS DISPOSITIVOS NORMATIVOS

Neste capítulo analisaremos os elementos que respaldam e caracterizam a explicitude da Geografia local das províncias/estados nos dispositivos normativos direcionados para as escolas primárias instituídas no Brasil, entre as décadas de 1860 e 1920.

Como já mencionado, durante este período, pudemos observar um direcionamento curricular prescritivo que evidencia um movimento, com expressão em escala nacional, em prol do ensino da Geografia local no âmbito da instrução primária. Este aspecto se fez evidente tanto no corpo da legislação educacional, quanto nos materiais de ensino, sobremaneira nos livros didáticos destinados para tal intento, conforme mostraremos no capítulo quatro.

Ao identificarmos que este movimento teve expressividade, sobretudo, no âmbito da instrução primária, recorreremos a literatura desenvolvida na linha de História da Educação a fim de entender o processo de organização das escolas primárias em território nacional, no período em questão. Considerando a íntima relação entre as escolas primárias e as escolas normais no tocante ao papel institucional projetado para estas, visando a formação de professores para atuar naquelas, por vezes recorreremos à literatura que versa sobre essa temática. Este aspecto nos direcionou, metodologicamente, com vistas a buscar identificar, ainda que em linhas gerais, em que medida este aspecto atinente à Geografia primária se apresentou de forma articulada às escolas normais em funcionamento na época.

A perspectiva analítica utilizada na construção da nossa narrativa parte do entendimento de que as elaborações sobre a Geografia escolar disposta na legislação educacional e no livro didático se apresentam de forma imbricadas, compondo um arranjo que viabiliza entender os meandros traçados pela disciplina ao longo do seu processo de institucionalização nas escolas primárias, durante o século XIX e primeiras décadas do século XX. Também partimos do pressuposto de que os projetos educacionais expressados via proposições direcionadas para a instrução popular, no período em tela, nos permitem identificar elementos como: aspectos da cultura escolar da época; as finalidades de ensino atinentes aos saberes geográficos elementares; bem como conhecer

os arranjos que respaldam e orientam a empreitada em prol do ensino da Geografia das províncias/estados.

Entretanto, reconhecemos que a problemática abordada nesta pesquisa, apesar de circunscrever especialmente o período entre as décadas de 1860 e 1920, por vezes, demanda um recuo no tempo. Reconhecemos, pois, que os principais elementos sobre a temática que propomos discutir, mesmo estando diretamente relacionada ao período que envolve o contexto das últimas décadas do Império e o início da República, inevitavelmente, estão relacionados às medidas de descentralização que permearam a organização, promoção e inspeção da instrução primária, estabelecida com a promulgação do Ato Adicional de 1834.

Nesse sentido, lançamos um olhar para as décadas iniciais do Brasil Império, em especial, para o contexto de promulgação do Ato Adicional, tendo em vista que foi a partir dessa medida legislativa que as escolas primárias passaram a ser organizadas sob a responsabilidade dos governos provinciais, como anunciado no capítulo 1. Aliás, este fato marcou a abertura de uma nova era fomentada por intensos debates educacionais em prol da organização da instrução popular nos diferentes pontos do território brasileiro, tensionando questões em torno da descentralização *versus* centralização (SUCUPIRA, 2001; CASTANHA, 2006; 2007).

3.1 – O que vem do Centro: descentralização do ensino e reformas educacionais com disposições para as escolas primárias

Incluída frequentemente como pauta relevante nos debates parlamentares no contexto brasileiro, ao longo do século XIX, a instrução popular elementar é legalmente anunciada como gratuita e aberta para todos os cidadãos livres, sob respaldo constitucional, desde 1824. Este aparato legal em relação à educação popular demandou, por conseguinte, a elaboração de uma legislação com validade para todo o território nacional, sob uma condição centralizadora. Trata-se do primeiro aporte legal voltado, especialmente, para a organização da educação nacional com deliberações voltadas para a instrução primária, disposto na forma da lei em 15 de outubro de 1827, promulgada pela Assembleia Legislativa Geral. A referida lei estabeleceu: “em todas as cidades, vilas e lugares populosos haverá escolas de primeiras letras que forem necessárias.” (BRASIL, 1827).

Entretanto, sabemos que a letra da lei não implica, necessariamente, em sua concretude. Logo, o que a história da educação tem mostrado é que o entusiasmo em

difundir a instrução popular pelo território brasileiro não confere uma empreitada com ocorrência imediata, nem tão pouco se fez de forma padronizada e sistemática em escala nacional.

Desse modo, conforme já explicitado, o empreendimento em torno da organização da escola primária e secundária (sobretudo no tocante à escola primária) ao longo do século XIX, foi pensado, organizado e legislado no âmbito das províncias. Essa medida descentralizadora, que implica na transferência das responsabilidades relativas ao setor educacional para as diferentes esferas locais, como já mencionado, se fez respaldada pelo Ato Adicional de 1834, reconhecido como uma reação produzida em contrapartida à apertada centralização da nossa primeira Constituição (SUCUPIRA, 2001).

3.1.1 - O Ato Adicional de 1834 e a emergência da organização e ampliação da instrução elementar no âmbito das províncias

O artigo 10, inciso 2º do Decreto Ato Adicional de 1834, estabelece ser de competência das Assembleias provinciais legislar:

Sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de Medicina, os Cursos Jurídicos, Academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que para o futuro forem criados por lei geral. (BRASIL, 1834).

Logo, a partir do referido decreto ficou a cargo das províncias a responsabilidade de organizar e promover a instrução pública primária e secundária em seus respectivos territórios, ficando a cargo do Governo geral, apenas as escolas instaladas no Município da Corte e as instituições de ensino superior em todo território. Essa medida, apesar de ter se efetivado sob muitas críticas de parlamentares e intelectuais da época, na verdade se efetivou porque, contraditoriamente, a educação popular não era considerada - assim como também ainda não é hoje - prioridade no conjunto dos interesses arrolados pelas elites dirigentes (CURY; HORTA e FAVERO, 2001).

Entretanto, ante os debates educacionais travados durante o século XIX, sobretudo a partir da segunda metade do oitocentos e da promulgação de dispositivos legais educacionais que emergem nas diferentes províncias/estados, reconhecemos a existência de políticas educacionais e a implementação de ações - ainda que tortuosas - na organização do ensino. Desse modo, o século XIX incide em um legado para a organização de um sistema nacional de ensino que se estabeleceria e se aperfeiçoara ao longo século XX (SAVIANI, 2006; SOUZA, 2011), ainda que sob condições adversas. Nesse sentido, tanto no meio político, quanto no meio intelectual, os debates acerca da

ampliação e reformulação da instrução elementar ganham respaldo comumente veiculado pela imprensa da época, seja no contexto das províncias, seja no âmbito do poder central.

Nesse sentido, Castanha (2007), Souza (2011) e Gondra & Schueler (2008), dentre outros pesquisadores da linha da história da educação, assinalam que as pesquisas historiográficas recentes têm identificado que as pautas então travadas durante o século XIX, em consonância com as prescrições e normas, tecem sobre: a importância social e política da educação popular; a responsabilidade do Estado na promoção da educação pública; a formação de professores; a obrigatoriedade escolar; a liberdade do ensino e a renovação pedagógica, dentre outros marcadores educacionais e instrucionais que vieram a lume durante o século XIX.

Mediante os debates vinculados à ideia de civilidade e do desenvolvimento econômico e social travados no Brasil oitocentista, se observa inúmeras iniciativas de institucionalização das escolas de primeiras letras e/ou das escolas primárias elementares, bem como uma lenta, mas contínua expansão da instrução pública, e a existência de uma diversificada rede de instituições educacionais de diferentes níveis e modalidade de ensino, que passa contemplar diferentes grupos sociais (SOUZA, 2011).

Desse modo, atentamos para a dinâmica envolta das alterações assumidas pela forma escolar, em especial no que compreende a instrução primária ao longo do período por nós tratado. Sobre este aspecto revela-se múltiplos cenários que se alternam temporariamente, os quais estão intimamente articulados às condições materiais, culturais e as concepções de ensino que buscam responder as demandas das elites dirigentes da sociedade em voga.

A ideia em prol de uma educação popular, via difusão da instrução primária elementar em âmbito nacional acompanha uma tendência difundida em escala internacional. Nesse sentido, Analete Schelbauer (2011) ressalta que o século XIX representou um divisor de águas no tocante à atuação por parte dos Estados-nação na oferta e manutenção da instrução pública para a população. Este projeto desencadeou, em alguns países, a organização dos sistemas nacionais de ensino, em especial, no que confere à institucionalização das escolas primárias.

Ante o processo de organização dos sistemas nacionais de ensino, a instrução primária passou por reformas, deixando de ser ensino meramente voltada para o ler, escrever e contar. Assim, a demanda por uma escola popular promotora do progresso, da modernização e da mudança social, ensejou propostas em prol da reorganização

pedagógica visando articular a escola a uma sociedade que se configurava a partir do desenvolvimento industrial e do processo de urbanização, o que demanda a formação de um novo homem.

Os debates sobre a política educacional em prol da organização administrativa e didático-pedagógicas, bem como o movimento em prol da ampliação das escolas primárias se estenderam por todo o Ocidente, durante a segunda metade do século XIX (SOUZA, 2000). Este feito levou, inclusive, a historiografia sobre a temática, apontar o século XIX como o século da instrução primária. No tocante aos aspectos pedagógicos da organização curricular que passam a ser desenhados neste contexto, Rosa Fátima de Souza, (2000, p. 22) assinala que

A configuração do currículo moderno para a escola primária constituiu-se durante o século XIX, mediante um trabalho intenso de adaptação das ciências naturais e sociais ao nível da aprendizagem infantil; é o caso, por exemplo, do ensino da gramática, da matemática, da geometria, das ciências, da história e da geografia.

Com efeito, a ampliação do currículo das escolas primárias fez-se associada aos debates em prol da ampliação da instrução elementar que, por conseguinte, incitou pautas relativas às concepções de ensino, à preocupação com os espaços físicos das escolas, à inovação dos métodos de ensinos e a preocupação com a formação do corpo docente.

No Brasil, o intervalo que compreende às décadas de 1840 e 1860 é considerado como um período significativo do poderio do Império e consolidação do projeto civilizador de constituição da nação brasileira (ANANIAS; SILVA, 2011). A ideia de civilidade e de progresso atrelada a construção do Estado e da nação brasileira, expressada, sobretudo, nos idos da segunda metade do século XIX, divulgava a ideia de uma sociedade civilizada enquanto um construto associado à condição de investimentos na educação do seu povo, via instrução escolar.

Logo, instruir as classes menos favorecidas “era tarefa fundamental do Estado brasileiro e, ao mesmo tempo, condição mesma de existência desse Estado e da Nação.” (FARIA FILHO, 2000, p. 137). Nessa perspectiva, cada vez mais se proliferava, nas Assembleias Legislativas provinciais e no meio intelectual, pautas político-educacionais em prol da ampliação e melhoria da educação popular, bem como sobre a necessidade de reformular as propostas de ensino, visando responder aos anseios da civilidade e do progresso.

Dada a realidade de cada província e dos esforços travados pelos governos locais, a escola primária no oitocentos passou a assumir uma multiplicidade de modelos que ora

se diferenciavam, ora se assemelhavam, perpassando pelas diferentes escalas de tempo-espaço ao longo da história da educação do Brasil daquela época. A este respeito Faria Filho e Vidal (2000, p. 20) assinalam que:

Históricos eles também, o espaço e o tempo escolares foram sendo produzidos diferenciadamente ao longo da nossa história da educação e se constituíram em dois grandes desafios enfrentados para se criar, no Brasil, um sistema de ensino primário ou elementar que viesse atender, minimamente que fosse, às necessidades impostas pelo desenvolvimento social e/ou às reivindicações da população.

Ainda de acordo como os autores supracitados, a preocupação com a forma escolar, no que tange a configuração dos tempos destinados para aprendizagem, assim como dos espaços pensados para o ensino, vai além da relação entre a escola e o possível cumprimento de suas funções sociais. Desse modo, além do propósito de estar articulada à ideia de educar, instruir e civilizar, a forma escolar alude ao significado da produção da singularidade da instituição escolar, ou seja, da cultura que lhe é própria (CHERVEL, 1990).

A despeito das determinações constitucionais de caráter iluministas que declaram a educação como um direito para todos os cidadãos brasileiros, as bases políticas, sociais e culturais que dizem respeito ao provimento da instrução primária em escala nacional reservam condições adversas e desiguais. Dada essa condição, as contradições recaem, dentre outros marcadores, sob a estrutura de uma sociedade fundamentada no colonialismo e no regime escravagista, que por vezes, encerra em uma sociedade pautada no autoritarismo e composta de privilégios para poucos. Ou seja,

as classes dirigentes não se sensibilizavam com o imperativo democrático da universalização da educação básica. Para eles o mais importante era uma escola superior destinada a preparar as elites políticas e quadros profissionais de nível superior em estreita consonância com a ideologia política e social do Estado, de modo a garantir a “construção da ordem” a estabilidade das instituições monárquicas e a preservação do regime oligárquico. (SUCUPIRA, 2001, p. 67).

Ademais, o aspecto de continentalidade que caracteriza o território nacional associada às desigualdades econômicas, sociais, culturais e de poderes políticos, que caracteriza o conjunto das diferentes províncias, enseja em barreiras que dificultam o desenvolvimento de um sistema nacional de instrução pública. Dessa forma, as iniciativas em prol da instrução no âmbito das províncias foram sendo pensadas, organizadas e implementadas em momentos alternados, de acordo com as realidades locais.

Partindo deste entendimento, reconhecemos as singularidades reservadas às escolas primárias instituídas ao longo do século XIX e primeiras décadas do Século XX, no que compreende à organização dos conhecimentos escolares e a relação destes com o estabelecimento dos tempos e dos espaços de ensino.

Ao discutir os tempos e os espaços que caracterizaram o processo de institucionalização da escola primária no século XIX e início e XX, Faria Filho e Dina Vidal (2000) assinalam que esses marcadores resultam em uma multiplicidade de modelos de escolas que se instalam pelo território nacional, os quais diferenciam, em muito, dos modelos de escolas que conhecemos na atualidade.

Herdadas do período colonial, durante o imperio ainda permanecem as escolas de improviso, conhecidas como escolas régias ou cadeiras públicas de primeiras letras.⁷⁸ As escolas domésticas⁷⁹, também reconhecidas como escolas particulares, eram muito comuns, superando, inclusive, em número, as escolas de improviso, de responsabilidade do Estado. Havia, ainda, as escolas compostas por um professor, comumente, contratado por um grupo de pais para a instrução de seus filhos, além dos colégios masculinos e femininos e do modelo do ensino caracterizado pela preceptoria.

Considerando o modelo de organização pedagógica estabelecido com a implementação dos grupos escolares a partir das últimas décadas do século XIX, ao adotar o modelo de escola graduada⁸⁰ e o ensino simultâneo, podemos dizer que este modelo de escola é o que mais se aproxima da nossa realidade, ao passo que guarda uma série de elementos constituintes das escolas elementares imperiais. Nesse sentido, Souza (2011) enfatiza que a organização escolar, tal como nos é familiar hoje não se trata de uma criação *ex-nihilo*, mas resultante das tentativas de ordenação das escolas elementares durante o século XIX, envolvendo políticas de Estado, formulações doutrinárias e, sobretudo, a cultura empírica dos professores. Com relação ao feito de inovação que configura os grupos escolares no Brasil, a autora ressalta que, para um melhor

⁷⁸ A referência às escolas de improviso, está associada, sobretudo, aos locais arranjados para o desenvolvimento das aulas, a exemplo das igrejas, sacristia, dependência das Câmaras Municipais, salas de entrada de lojas maçônicas, prédios comerciais e a própria residência dos mestres.

⁷⁹ As escolas domésticas ou particulares, geralmente, funcionavam em espaços, por vezes, também improvisados, cedidos e organizados pelos pais dos alunos aos quais os professores deveriam ensinar.

⁸⁰ Aqui atentamos para a diferença entre graduação escolar, ou seja, a sequência dos níveis de ensino (fundamental, médio, superior e pós-graduação) e a escola graduada, que está associada ao modelo de organização adotado pelas escolas primárias no mundo ocidental a partir do século XIX, em substituição à escola singular, tal como ocorreu no Brasil, com a implementação dos grupos escolares.

entendimento acerca desse aspecto de modernidade representado por essas escolas é importante situar “a emergência da escola graduada no País no interior das transformações ocorridas nas escolas primárias durante o Império e no conjunto das inovações que atingiram essas escolas no período.” (SOUZA, 2011, p. 338).

No contexto do Brasil Império, não obstante as particularidades que singularizavam os projetos educacionais e a organização da instrução pública em escala local, se evidenciam um conjunto de elementos, os quais são compartilhados - em maior ou em menor grau – pelo conjunto das províncias. Um dos pontos que destacamos, neste sentido, trata-se da promulgação de um aparato legal, expressado pela publicação de uma gama de leis educacionais locais, respaldado pelos debates em prol da organização e ampliação da instrução pública nas diferentes províncias.

Uma outra questão que destacamos, no que diz respeito à realidade educacional vivenciada pelas diferentes províncias que compunha o território nacional, trata-se das condições reconhecidas como pontos desfavoráveis ao progresso da (en)tão idealizada instrução pública. Tal realidade se fazia atrelada à falta e a precarização de prédios escolares; à negligência para com a formação docente, em especial, para os professores primários; às dificuldades de seguir um método⁸¹ de ensino específico, sobretudo nos casos do método individual⁸² e mútuo⁸³; bem como à escassez de livros didáticos adequados para o ensino (VEIGA, 2003).

Os debates em torno da importância de espaços escolares minimamente adequados para as atividades de ensino e articulados ao tempo destinado para trabalhar os conteúdos das diferentes matérias, começaram a ganhar contorno a partir do segundo decênio do século XIX. Essa discussão deu-se, aliás, devido a demanda por um novo método de ensino para as escolas públicas de instrução primária: o ensino mútuo em detrimento do ensino individual.⁸⁴

⁸¹ O termo método aqui empregado não carrega o sentido pedagógico tal qual se conhece hoje, e sim, faz alusão ao ambiente/espaço escolar oitocentista e a organização do ensino, visando facilitar o processo de aprendizagem.

⁸² O método de ensino individual consiste no procedimento de ensino em que o professor ensina cada aluno individualmente, mesmo nos casos em que havia vários alunos na classe. Conforme Faria Filho (2000), o método individual, oriundo das escolas de improviso, se caracterizava pelo fato de os alunos ficarem muito tempo sem o contato direto com o professor, implicando em problemas como uma perda de tempo muito grande e além da ocorrência da indisciplina.

⁸³ O método mútuo ou monitorial também ficou conhecido como Lancasteriano, por ter sido elaborado inicialmente pelo educador Joseph Lancasteriano.

⁸⁴ Sobre os métodos de ensino individual e mútuo, ver Faria Filho e Vidal (2000).

A orientação em prol da adoção do método mútuo era anunciada como a proposta mais eficaz, haja vista ser capaz de atender um maior número de alunos ao mesmo tempo, no mesmo espaço. Nesse caso, a divisão dos alunos fazia-se em classes (grupo/categoria) de acordo com o nível de adiantamento de cada um. Cada classe contava com a participação de um aluno monitor – geralmente aquele com maior grau de adiantamento – que auxiliava o professor na condução das atividades. Sendo assim, se tornava menos onerosa a tarefa de educar e instruir a população, uma vez que, o projeto em voga era de ampliar a escola primária para um maior número de alunos. Porém, este ideal se contrapõe aos interesses que define a cultura patriarcal e patrimonialista impressa na sociedade então vigente, como já assinalado antes neste texto.

Assim como os métodos individual e mútuo, o ensino simultâneo⁸⁵ compôs os diferentes modos de organização das escolas elementares, no Brasil oitocentista. De acordo com Souza (2011) a entrada do método simultâneo no Brasil, ainda durante a primeira metade do século XIX, pode ser vista como mais uma face do processo de modernização e racionalização da escola elementar, a despeito da permanência do ensino individual e mútuo, mesmo depois da adoção do método simultâneo. Por conseguinte, a coexistência de diferentes métodos alude às mais diversas escolas primárias existentes no Brasil oitocentista, a qual incide no domínio do professor e nos meandros assumidos pela cultura escolar (SOUZA, 2011).

As condições reais em que se assentava a instrução pública nas províncias nem sempre favorecia o desenvolvimento pleno de um determinado método em específico. No caso do ensino simultâneo, as justificativas giravam em torno da falta de espaços físicos mais amplos para acomodação dos alunos e no despreparo dos professores para condução das propostas, bem como na falta de materiais de ensino adequados e no preparo dos alunos monitores/decuriões de cada classe/turma. Aliás, estes tipos de impasses, eram, comumente, registrados em diferentes documentos da época, a exemplo dos relatórios de presidentes de províncias, de diretores da instrução pública e de ofício de professores.

⁸⁵ A historiografia geral da educação atribui a sistematização e a prática do ensino simultâneo às inovações pedagógicas introduzidas por Jean-Baptiste de la Salle nas escolas elementares cristãs, instaladas na França, no século XVII e início do século XVIII. O método simultâneo assume um modelo de ensino coletivo, a partir do agrupamento de alunos, de acordo com o grau de adiantamento de cada um, reunidos em uma mesma sala de aula, conduzida por um professor. Esse modo de organização das escolas também considera o conjunto de lições e/ou matérias a ser estudado de forma sequenciada conforme a divisão de cada sala ou classe, assumindo uma dimensão mais sistematizada e racional (SOUZA, 2011)

Diante do exposto, reconhecemos que os debates historiográficos que permeiam a temática sobre a organização das escolas primárias no Brasil agregam diferentes flancos investigativos. Dito isto, reconhecemos que discorrer sobre os projetos pedagógicos, as reformas educacionais e os aspectos organizacionais que delineiam a instrução primária, tomando como referência os vários cenários que se evidenciam nas diferentes províncias/estados, ao longo do período abarcado por esta pesquisa, implica em uma tarefa desafiante. Entendemos, ainda que este direcionamento, de algum modo, pode incorrer em análises e reflexões difusas e generalizadas, tendo em vista as múltiplas possibilidades de enveredamento temático, opções de classificação e de interpretação, que atravessam e extrapolam os contornos analíticos que encerram esta pesquisa.

Por conseguinte, diante da diversidade de cenários investigativos, buscamos, dentro dos limites da pesquisa, traçar um conjunto de delineamentos metodológicos, os quais julgamos coerentes adotar para a condução das nossas análises e discussões, visando abarcar as questões e os objetivos delineados para o nosso objetivo de estudo.

Apesar da nossa problemática de pesquisa, demandar, em sua essência, um direcionamento investigativo pautado no papel das províncias na constituição do estatuto da Geografia escolar a partir de ações locais, postura, por sinal, assumida por nós, também reconhecemos a importância de lançarmos um olhar mais ampliado para o contexto nacional. Neste sentido, recorreremos às reformas e projetos educacionais oriundos do Município da Corte, e que tiveram repercussão nas diferentes províncias. Desse modo, consideramos pertinente trazermos para o nosso debate alguns elementos pontuados nas Reformas Couto Ferraz e Leôncio de Carvalho, bem como no Projeto-parecer redigido por Rui Barbosa para as escolas primárias, sobremaneira, no que diz respeito, à organização pedagógica estabelecida para as escolas primárias.

3.1.2 – As Reformas Couto Ferraz (1854) e Leôncio de Carvalho (1879), e os Pareceres de Rui Barbosa (1883): um debate sobre seus possíveis reatamentos nos dispositivos normativos provinciais/estaduais

A pauta sobre a emergência de novas orientações pedagógicas referentes à organização das escolas primárias no Brasil, nos idos da segunda metade do século XIX, respalda a promulgação de uma gama de leis educacionais em escala provincial/estadual. Apesar das particularidades locais, as leis apresentavam certo grau de semelhança entre si, e passaram a constituir sistemas de ensino locais, em parte, devido à algumas de leis elaboradas no Município da Corte (FARIA FILHO, 2000).

Partindo deste entendimento, situamos as Reformas Coutto Ferraz (Decreto n. 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854) e a Reforma Leôncio de Carvalho (Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879). As reformas supracitadas reverberaram em escala nacional e são reconhecidas como importantes marcadores com vistas à proporcionar um tom de modernidade à instrução pública sob os princípios do iluminismo e do positivismo. Nessa perspectiva, as disposições recaíram, em especial, sobre os aspectos da reformulação e da ampliação da instrução primária, além imprimir medidas de assistência material, por parte do Estado, aos estudantes mais pobres.

No diz respeito à Reforma Coutto Ferraz, reconhecemos o seu caráter influenciador em diferentes pontos no tocante às prescrições atinentes às escolas primárias. Não obstante este estabelecimento se apresentar legalmente destinado ao Município da Corte, ele teve um alcance mais abrangente, de modo a influenciar, em que pesem as singularidades local, importantes aspectos estabelecidos nas reformas doravante elaboradas no contexto das províncias/estados.

Em linhas gerais, a Lei de 15 de outubro de 1827 se tornou referência para a elaboração das leis que emergiram no contexto das províncias após a promulgação do Ato Adicional de 1834. De tal modo, a Reforma Coutto Ferraz de 1854, enseja em uma alteração da estrutura e organização das escolas primárias em escala nacional, embora, reconhecemos que este novo direcionamento não ocorre, de imediato, nem de forma concomitante no conjunto das províncias. Com efeito, as inovações pedagógicas voltadas para a escola primária e dispostas na Reforma Coutto Ferraz, inclusive no tocante à ampliação do currículo, só passaram a ganhar contornos, na prática, a partir da década de 1870, ante um novo contexto histórico, político, social e cultural que passa a delinear a sociedade brasileira nas últimas décadas década do Brasil Império.

Entretanto, a década de 1850 se configura como um marco de transição entre as ‘velhas’ orientações prescritas na lei de 1827 e as inovações propostas com a promulgação da Reforma Couto Ferraz, em 1854, no Município da Corte. Corroborando essa tese, André Castanha ressalta que

Pode-se afirmar, com segurança, que a reforma Couto Ferraz foi o marco divisor em relação à organização da instrução pública primária, no Brasil imperial, tanto na Corte, como nas províncias. As ideias apresentadas pelo ministro foram sendo incorporadas nas reformas da instrução nas províncias. (CASTANHA, 2007, p. 57).

Também partindo da mesma perspectiva, Faria Filho (2000), assinala que, não obstante essa medida legal corresponder a uma legislação oficialmente de caráter local,

ou seja, direcionada para o Município da Corte, ela foi tida como referência nas reformas que ocorreram a partir de então em várias províncias, traçando novos delineamentos com vistas à um ‘ensaio’ de organização de um sistema nacional de ensino.

No que compete as finalidades que passam a conformar às escolas primárias elementares a partir das décadas de 1850/60, atentamos para o fato de que os objetivos que passaram a conformar este nível de ensino avançam para além do estabelecimento do ler, escrever, contar e rezar. Logo, a educação elementar popular passara a demandar a implementação de elementos das ciências no currículo das escolas primárias, em especial, para a escolas de 2º grau.⁸⁶ Assim, as escolas elementares começam a agregar novos enfoques formativos com vistas à responder aos anseios de uma sociedade que pretendia pensar o fenômeno educativo sob os preceitos de leis gerais, além de possibilitar uma aproximação entre a escola elementar e os níveis de ensino secundário e superior (FARIA FILHO, 2000).

Nos estudos históricos-educacionais é recorrente a assertiva de que, após a Reforma de Coutto Ferraz, a disposição referente à criação das escolas de 2º grau recebeu respaldo legalmente em diferentes pontos do território brasileiro. Entretanto, na prática, estas ocorreram de forma bastante incipiente, não só no plano das províncias, mas também no próprio Município da Corte. Segundo, André Castanha (2007)

Na Corte, por exemplo, a primeira tentativa de implantação das escolas primárias superiores estabelecidas pelo artigo 48, da reforma Coutto Ferraz ocorreu, apenas em 1872. Esta informação consta do relatório do inspetor Cunha Figueiredo, referente ao ano 1878. Segundo ele, em 1872 foram elevadas à categoria de 2º grau seis escolas. Só que para ter viabilidade prática era necessário que os professores se mostrassem habilitados em todas as matérias do programa. Assim, as cadeiras foram postas a concurso várias vezes, mas não aparecem candidatos. (CASTANHA, 2007, p. 408).

Dentre as questões que dificultavam e/ou inviabilizavam este estabelecimento é importante sublinhar a dificuldade em encontrar, em uma pessoa, o conjunto das habilidades exigidas em relação à todas as cadeiras então pré-estabelecidas por essa reforma, inclusive pela instabilidade que envolvia a implementação e manutenção das Escolas Normais no período. Além do mais, o ordenado dos professores para o 2º grau não atraía sujeitos para tal função.

⁸⁶ A Reforma de Coutto Ferraz, em seu art. 48, preconiza uma forma de organização do ensino, em que apresenta as escolas públicas primarias divididas em duas classes: a primeira classe - também denominada de instrução elementar - correspondem as escolas do primeiro grau, e a outra - instrução primaria superior – correspondem às escolas do segundo grau. (BRASIL, 1854).

Quanto a manutenção deste modelo de escola dividida em graus, ainda cabe atentarmos para a reflexão apresentada por Rosa Fátima de Souza (2011, p. 345) acerca do então processo de ampliação da instrução elementar. De acordo com a autora, essa proposta de organização do ensino

pode ser vista como estratégia política de difusão econômica da escola pública no meio popular, uma vez que as escolas de primeiro grau, as quais compreendiam um programa restrito às primeiras aprendizagens, teriam uma disseminação maior que as escolas de segundo grau, com programas mais ampliados e aprofundados. Estas, inclusive, foram programadas para serem instaladas nas cidades e núcleos urbanos mais desenvolvidos.

A inserção de conhecimentos relativamente mais complexos no programa das escolas primárias elevou o nível de ensino primário a uma condição de exclusão de uma grande fração da população ao segundo segmento da instrução primária. Nesse caso, se enquadravam, sobremaneira, aqueles sujeitos que viviam em condições econômicas, sociais, culturais e de raça, que marcavam os grupos dos excluídos.

Assim como a reforma Coutto Ferraz, o Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879, conhecido como Reforma Leôncio de Carvalho, inferiu sobre o ensino primário, secundário e superior no Município da Corte e o Superior em todo o Império. Em conformidade com aquele, este documento também se traduz em um dispositivo legal com respaldo no contexto das províncias. Aliás, de acordo com Dermeval Saviani (2006), a Reforma Leôncio de Carvalho assume uma dimensão de maior respaldo no tocante à inclusão de dispositivos referentes à educação nas províncias.

Dentre os aspectos inovadores trazidos pela Reforma Leôncio de Carvalho, pontuamos as prescrições no que confere aos conteúdos e o método. A despeito da ocorrência de novas matérias nos programas de ensino, ressaltamos que as inovações pedagógicas recaem, especialmente, no plano das orientações metodológicas, tanto para as escolas primárias, quanto para as escolas normais. Neste sentido, se destacam as proposições referentes ao método intuitivo e o ensino das lições de coisas. Entretanto, no referido documento, a lição de coisas não assume a dimensão de orientação para o ensino como um todo. Ou seja, ela é prescrita como uma matéria isolada das demais, sob a rubrica Noções de Cousas, em meio as demais disciplinas elencadas para as escolas primárias, conforme podemos observar no Quadro 1.

Quadro 1: Disciplinas prescritas para as escolas primárias conforme o Decreto nº 1.331-a, de 17 de fevereiro de 1854 e o Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879.

Decreto nº 1.331-a (Reforma Couto Ferraz): disciplinas prescritas conforme os graus de ensino	Decreto nº 7.247 (Reforma Leôncio de Carvalho): disciplinas prescritas conforme os graus de ensino
Art. 48: As escolas públicas primarias serão divididas em duas classes. A uma, pertencerão as de instrução elementar, com a denominação de escolas do primeiro grau. A outra, as de instrução primaria superior, com a denominação de escolas do segundo grau. Art. 47: <u>O ensino primário nas escolas públicas compreende:</u> A instrução moral e religiosa; a Leitura e Escrita; as Noções essenciais da gramática; os Princípios elementares da aritmética; o Sistema de pesos e medidas do município. <u>Pode compreender também:</u> o desenvolvimento da Aritmética em suas aplicações práticas; a Leitura explicada dos Evangelhos e Noticia da História Sagrada; os <u>Elementos de História e Geographia, principalmente do Brasil</u>; os Princípios das Ciências físicas e da História natural aplicáveis aos usos da vida; a Geometria Elementar, Agrimensura, Desenho linear, Noções de música e exercícios de canto, Ginástica, e um estudo mais desenvolvido do sistema de pesos e medidas, não só do município da Corte, como das províncias do Império, e das Nações com que o Brasil tem mais relações comerciais. Art. 49: <u>O ensino nas do primeiro grau será restritamente o que se acha marcado na primeira parte do Art. 47;</u> nas do segundo grau compreenderá também das matérias da segunda parte do mesmo artigo, que por deliberação do Governo, sobre proposta do Inspector Geral, e ouvido o Conselho Diretor se mandarem adotar. Art. 50: Nas escolas para o sexo feminino, além dos objetos da primeira parte do Art. 47, se ensinarão bordados e trabalhos de agulha mais necessários.	Art. 4º O ensino nas <u>escolas primarias do 1º grau</u> do município da Corte constará das seguintes disciplinas: Instrução moral; Instrução religiosa; Leitura; Escrita; Noções de cousas; Noções essenciais de gramática; Princípios elementares de aritmética. Sistema legal de pesos e medidas; <u>Noções de História e Geographia do Brasil</u>; Elementos de desenho linear; Rudimentos de música, com exercício de solfejo e canto; Ginástica; Costura simples (para as meninas). O ensino nas <u>escolas do 2º grau</u> constará da continuação e desenvolvimento das disciplinas ensinadas nas do 1º grau e mais das seguintes: Princípios elementares de álgebra e geometria; Noções de física, química e história natural, com explicação de suas principais aplicações à indústria e aos usos da vida; Noções gerais dos deveres do homem e do cidadão, com explicação sucinta da organização política do Império; Noções de lavoura e horticultura; Noções de economia social (para os meninos); Noções de economia doméstica (para as meninas); Pratica manual de ofícios (para os meninos); Trabalhos de agulha (para as meninas).

Fonte: Coleção de Leis do Império do Brasil (1854 e 1879). Organizado pela autora.

No tocante à organização do ensino primário e as matérias prescritas, a Reforma Leôncio de Carvalho manteve a organização do ensino em dois graus, bem como prescreveu um currículo semelhante àquele estabelecido pela Reforma Couto de Ferraz,

ao contemplar o programa de ensino preconizado por esta, a despeito de incorporar novas matérias, conforme informações sistematizadas no Quadro 1.

Quanto aos aspectos de continuidade dada pela Reforma Leôncio de Carvalho em relação às disposições lançadas por Coutto Ferraz, inferimos que aquela também reforçou a importância de formar, nas crianças, um espírito de amor ao país via difusão dos aspectos da nação e do território. Aliás, dado o contexto que figurou as últimas décadas do Império, essa ideologia ganha maior respaldo enquanto ideia e ações, potencializando a difusão do nacionalismo patriótico, validando e reformando as prescrições atinentes aos elementos históricos e geográficos do território nacional.

Como podemos observar no Quadro 1, o Decreto nº 1.331-A, de 1854 prescreve o ensino dos Elementos de História e Geographia, principalmente do Brasil, para as escolas primárias de 2º grau, enquanto o Decreto nº 7.274, de 1879, prescreve o ensino das Noções de História e Geographia do Brasil, tanto para as escolas de 1º grau, quanto para as escolas de 2º grau. Inclusive, tais disposições legais coaduna, neste sentido, com o que as demais fontes, por nós mobilizadas, têm evidenciado no que confere à ocorrência de indícios mais substanciais do ensino da Geografia (do Brasil) em escala nacional, a partir do contexto da década de 1870, sobremaneira, da década de 1880. Entretanto, este estabelecimento já se apresentara, nos dispositivos normativos educacionais desde a década de 1850, como expresso no Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, ou mesmo antes, no caso de algumas províncias, conforme veremos mais adiante.

No que concerne aos elementos de ruptura entre essas duas reformas, pontuamos o estabelecimento da formação docente para as escolas primárias. Enquanto a Reforma Coutto Ferraz prescreveu o modelo de professores adjuntos, ou seja, uma modalidade de professor formado a partir da prática do aluno-mestre nas próprias escolas primárias. Já a Reforma Leoncio de Carvalho contemplou a implementação e manutenção das escolas normais, inclusive equiparando as escolas particulares às escolas oficiais; aliás, discorreu sobre o currículo, a nomeação de docentes, os órgãos dirigentes, e a remuneração dos funcionários para as escolas normais (BRASIL, 1979).

Nos contextos das reformas supracitadas, em especial para a última, os debates em prol da ampliação e da reorganização das escolas primárias passaram a receber mais atenção no âmbito das diferentes províncias (e posteriormente dos estados), como já assinalamos antes. Neste sentido, a literatura acerca da temática aponta para a emergência de um movimento cujas preocupações recaiam, sobretudo, na necessidade de promover a

escolarização elementar para um maior número de alunos em escala nacional. Trata-se de um direcionamento que se faz respaldado por um projeto de construção do Estado nacional, via instrução elementar, a partir da ideia de civilização e da difusão do patriotismo local, alinhado às ideias constituintes do nacionalismo patriótico.

As ideias atreladas à construção do Estado e da nação brasileira, estava posta, em especial, para o primeiro nível de instrução destinado às crianças, inicialmente denominada como escolas de primeiras letras⁸⁷, posteriormente denominadas de instrução elementar, tendo em vista o desenvolvimento e a valorização da ideia de uma formação pensada para a infância. Sob este aspecto, Faria Filho (2000, p. 138) assinala que apesar da palavra elementar, etimologicamente, ainda, fazer alusão à ideia de rudimentar, entretanto, “permite pensar também, naquilo que é o ‘princípio básico, o elemento primeiro’, e do qual nada pode ser subtraído do processo de instrução.” Nessa perspectiva, a instrução elementar se descola da condição generalizada de acesso às primeiras letras, e passa a ser agregado à estas, outros saberes então emergentes à formação da classe pobre da sociedade (FARIA FILHO, 2000).

Os debates travados em torno do Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, remontam à importantes discussões acerca dos procedimentos adotados para ligeira implementação de vários pontos do referido decreto, sem que este tenha passado pelos tramites necessários à época. Tais procedimentos compreendiam a apreciação, discussão e aprovação do então projeto de reforma pela Câmara dos Deputados. Assim, respaldado por este protocolo, o referido Decreto foi encaminhado para apreciação da Comissão de Instrução Pública, composta por Ruy Barbosa, Thomaz do Bonfim Spinola e Ulisses Viana, ficando o primeiro sob a incumbência de ser o relator-parecerista. O resultado culminou em três pareceres-projetos, publicados de acordo com a organização do ensino na época, a saber: o ensino primário, secundário e superior. Apesar destes pareceres não terem sido apreciados no parlamento, eles constituem um conjunto de documentos, os quais têm sido revisitados por historiadores da educação, por serem considerados significativos para a reflexão sobre diferentes aspectos que configuravam a educação daquele período.

⁸⁷ Esta denominação faz referência às instituições escolares responsáveis pelo ensino dos primeiros rudimentos, e, remete ao período inicial de estruturação do Estado imperial e, nesse sentido, corresponde às primeiras iniciativas de se legislar sobre o tema (FARIA FILHO, 2000).

Ao se respaldar nas palavras de Sergio Buarque de Holanda (1985), o qual afirma que os pareceres de Rui Barbosa eram “um projeto de reforma global da educação brasileira”, Cristiane Silva Melo e Marta Cristina Machado (2009) evidenciam que, para aquele momento, tais pareceres, de fato, se revelaram enquanto um plano de reforma para a educação nacional. A este respeito, as autoras esclarecem que os referidos documentos

contemplaram variados aspectos da educação, abrangendo noções de filosofia, de política, de administração, de didática e psicologia, e, ainda, forneceu dados relativos a uma análise de educação comparada. Consistem, a exemplo do Decreto 7.247, em importantes materiais que contribuem para a elucidação dos debates sobre a instrução pública ocorridos na segunda metade do século XIX (MELO; MACHADO, 2009, p. 301).

Ainda no que compreende a riqueza de informações levantadas a partir dos pareceres de Rui Barbosa, em estudo anterior, Machado (2004) já havia elucidado que, por apresentarem uma ampla discussão sobre a organização do sistema escolar em diversos países, ao passo que descreve detalhadamente o sistema brasileiro e suas instituições escolares, estes pareceres revelam-se fundamentais para o historiador da educação brasileira que pesquisa o contexto da segunda metade do século XIX.

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, Souza (2000) ressalta que a extensa documentação reunida pela então comissão, nos permite apreender as representações educacionais em voga na época, seja no âmbito nacional ou internacional, além de possibilitar lançar luz sobre o processo de construção do currículo da escola primária no Brasil. Ao buscar referência em Faria Filho (1999), no tocante ao entendimento da legislação enquanto uma prática ordenadora das relações sociais, a referida autora salienta o papel dos pareceres de Rui Barbosa enquanto forma discursiva de intervenção social e de produção de práticas, e ressalta que

Em realidade, muitas das concepções e propostas contidas no parecer foram adotadas nas reformas da instrução pública realizadas em várias províncias na década de 1880, e posteriormente pelos estados nas primeiras reformas educacionais da era republicana. (SOUZA, 2000, p. 10)

Dentre os pontos dispostos no parecer, mais especificamente, no quesito sobre a proposta de reforma para a escola primária, observamos uma atenção especial por parte dos pareceristas para os aspectos referentes à organização e ampliação do currículo da escola primária, enfatizando os princípios da educação integral, via educação física, intelectual e moral.

De acordo com Souza (2000), a educação integral converteu-se no principal fundamento pedagógico para a sistematização e seleção dos conteúdos para a escola primária, implicando na definição de uma nova cultura escolar que encontrou

justificações filosóficas e pedagógicas para amparar o projeto de fundo político e social em voga na época. A este respeito, Valdemarim (2010, p. 134) assinala que [...] a escola primária deveria ter como objetivos a educação integral e a formação da nacionalidade, estar integrada ao meio social e às necessidades da infância, segundo os preceitos escolanovistas.”

Entendemos que diante de tais objetivos, inerentes à escola primária à época, a Geografia ganha uma atenção especial pelos sujeitos reformadores da educação. Logo, para além da presença dessa disciplina nos programas escolares (o que já ocorria) para a formação da infância, era necessário, ainda, que houvesse uma reforma no modo de ensino dos seus conteúdos. Para tanto, se fazia urgente um rompimento com o então modelo de ensino pautado em abordagens livrescas, mnemônicas e alheia a realidade dos alunos. Em detrimento deste modelo de ensino humanístico e enciclopédico, ganha centralidade, as prescrições metodológicas atinentes ao método intuitivo, por meio das lições de coisas (FERREIRA, 2017), respaldado em uma pedagogia moderna e um projeto político educacional de caráter republicano.

Portanto, é sob os princípios acima mencionados, que Rui Barbosa, tece suas reflexões no parecer referente à instrução primária, intitulado *Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública*, publicado em 1883. Especificamente no ponto que discute os métodos e o programa escolar, Ruy Barbosa discorre sobre a importância da Geografia e da Cosmografia - esta como parte integrante daquela - ocupar um lugar de destaque nas escolas primárias, constituindo o programa obrigatório da instrução elementar (BARBOSA, 1883).

Nesse sentido, Rui Barbosa se vale do fato da Geografia, naquela época, fazer parte do programa obrigatório das escolas de países civilizados, a exemplo dos Estados Unidos e diversos países da Europa. Ademais, argumenta acerca do grau de relevância da Geografia nas escolas primárias, estabelecendo uma grande aproximação dessa com o ensino da Leitura, da Escrita e da Aritmética Rudimentar. Ao destacar a importância dessa disciplina para as escolas primárias, Rui Barbosa argumenta que

Esta ciência, com efeito, que Kant designava como a introdução às ciências naturais, e por onde Kant e Locke eram de parecer que começasse a instrução das crianças, não pode evidentemente deixar de ocupar largo espaço numa reorganização científica dos programas escolares, tanto mais quanto, dos meios de cultura acomodáveis à infância, nenhum apresenta caracteres de adaptabilidade superiores. Com toda razão, realmente, dizia Herder: Acusar de aridez o estudo da Geografia, o mesmo é que arguir de segura o oceano. Grande assombro seria o mesmo se um menino bem-dotado não ficasse amando acima

de todas as outras ciências, desde que lhe mostrassem sob a forma que lhe é própria. (BARBOSA, 1882, p. 190).

Entretanto, para que a Geografia assuma sua real essência e faça sentido para infância, partindo do exposto, Rui Barbosa assinala, com ênfase, sobre a necessidade, do ensino dessa disciplina se pautar no uso de métodos modernos adequados para o ensino elementar; uma condição que, na análise do autor, não se traduz para a realidade brasileira. Aliás, as críticas de Rui recaem, sobremaneira, no fato de que o ensino de Geografia nas escolas primárias brasileiras, ocorriam sob uma prática balizada por informações mnemônica, enumerativas e descrições puras.

Para embasar seus argumentos acerca de tal crítica, o autor toma como referência um livro didático publicado à época para as escolas primárias, a saber *A pequena Geografia da Infância*,⁸⁸ escrito por Joaquim Maria de Lacerda.⁸⁹ Segundo Rui Barbosa, o esse livro traz um conjunto de informações sequenciadas e sem conexão sobre as noções geométricas, a Geografia, os elementos cartográficos e as definições dos aspectos físicos gerais do globo. Além do mais, Joaquim Maria de Lacerda, teria apresentado a distribuição dos conteúdos que compõem o programa do referido livro, partindo dos lugares mais distante (países da Europa, Asia, África, América e Oceania), e, só depois de focar uma infinidade de países do mundo, chega ao nosso; ou seja, aborda a Geografia particular do Brasil (BARBOSA, 1883).

Ao recorrer às realidades exteriores, Rui Barbosa não poupa exemplos para apresentar modelos de programas de ensino adotados em países como os Estados Unidos, França, Alemanha e Bélgica. Nestes casos, o destaque recai na íntima relação entre o ensino da Geografia e os princípios do método intuitivo, pelas lições de coisas, como o único caminho para o sucesso do ensino dessa disciplina (BARBOSA, 1883). Essa orientação metodológica, salienta Rui Barbosa, se fazia fundamentada, especialmente, nas ideias de Pestalozzi e Froebel, e se constituía na exploração dos sentidos das crianças, ou seja, a partir de objetos palpáveis pelos alunos, para só depois, atingir níveis mais abstratos de compreensão.

⁸⁸ Apesar de Rui Barbosa não mencionar a data de publicação do referido livro, inferimos que se tratava da primeira ou segunda edição. Pois, o referido parecer é de 1883, enquanto a segunda edição do livro é de 1880, e a terceira foi publicada em 1884, portanto após a publicação do Parecer.

⁸⁹ Joaquim Maria de Lacerda (1836 – 1886) foi o autor que teve o maior número de livros didáticos reeditados na época, “sem dúvida o maior fenômeno da bibliografia didática de Geografia no século XIX (SILVA, 2012, p. 211). Aliás, sua obra continuou sendo reeditada até a década de 1930, mesmo após a sua morte. Mais detalhes sobre a produção desse autor ver Silva (2012) e Angelo (2014).

Partindo desse entendimento, a organização dos programas de ensino referenciados nos pareceres de Rui Barbosa, defendia um ensino de Geografia que partisse da realidade mais próxima do aluno para a mais distante, seguindo uma abordagem sequenciada.

Conforme Menciona Rui Babosa (1883), fazia parte das orientações basilares do método intuitivo, o desenvolvimento de atividades práticas de vivência e experiência, incluindo saídas à campo, a fim de experienciar, na prática, os conteúdos estudados em classe. A prática de reprodução, por parte dos alunos, a partir do desenho e traçados de cunho cartográfico na lousa, no papel ou na pedra, também se constitui em um exercício metodológico, visando estimular a memorização (BARBOSA, 1883). A este respeito, aqui cabe relativizar o fato de, à época, essa concepção de ensino ter sido criticada pelos intelectuais envolvidos com os projetos de ensino. Ou seja, em que pese as permanências em meio às inovações, as proposições relativas à necessidade de abordagens que se valesse da memória, ainda, se constituía em uma concepção preconizada como uma prática necessária ao ensino. Orientação que perpassa pelo século XIX, e que será contestada, com mais afinco, a partir das elaborações referentes as ideias escolanovistas, no século XX, apesar de se fazer sob diferentes faces, dada as críticas, cada vez mais contundentes.

No que diz respeito a sequência dos enforques temáticos apresentados nos exemplos dos programas apresentados por Rui Barbosa no referido parecer, o autor defende que as orientações para o ensino de Geografia deveriam, tal como proposto no currículo francês, estabelecer o estudo referente às noções geográficas tomando como base a sala de aula e a própria escola. Então, partindo dessas primeiras referências sensoriais e conceituais, amplia-se o ensino para os lugares distante, ponderando o nível de adiantamento dos alunos e a organização do ensino primário (BARBOSA, 1883).

Assim, principiando, sobretudo, pelas noções de orientações cartográficas, a ideia era recorrer ao suporte dos sentidos e da intuição, explorando os objetos mais próximo e a observação constante do nascer e do pôr do sol. Pois, este procedimento, permitiria aos alunos, mesmos aqueles que ainda não tivessem atingido as noções de leitura e da escrita, desenvolver a capacidade de se orientar corretamente e conscientemente a partir das lições do lugar (BARBOSA, 1883). Logo, ao passo que este trabalhado era desenvolvido, os alunos passariam a aplicar as noções da construção de trajetos entre os pontos de referência de sua vivência, considerando a diminuição dos detalhes e o avanço na

representação dos recortes espaciais e, conseqüentemente, o aumento da área representada.

Nesse sentido, o autor faz referência à diferentes países da Europa, nos quais as lições orientam o prosseguimento das lições com o estudo da comuna, ou seja, do lugar do nascimento do aluno; posteriormente o mestre passaria às comunas convizinhas; e, destas à comarca ou distrito; do distrito à província; e, por fim, da província ao reino, evidenciando os aspectos físicos, políticos e econômicos de cada uma dessas divisões, considerando a idade e inteligência dos ouvintes. Encerrando todos os estados europeus e das outras partes do mundo, cujo respeito se há de cingir em lições muito elementares, cabe apresentar aos discípulos um globo terrestre e um mapa-múndi, para que fiquem sabendo, ao certo, o lugar da sua pátria na Europa e o da Europa na Terra. De tal modo, este procedimento, também, deveria ser aplicado ao ensino da Cosmografia, a partir das noções elementares de Astronomia (BARBOSA, 1883).

Em suma, a proposta da aplicação do método intuitivo, com o estudo pelas lições de coisas, compreende no desenvolvimento do método geográfico construído a partir do local para uma escala mais abrangente, ou seja, os países do mundo. Essa orientação acaba por explorar um viés voltado para a cartografia e o estudo dos aspectos físicos e das divisões administrativas do território, progredindo, posteriormente, para as atividades humanas, abordando os aspectos econômicos e as atividades agrícolas.

A respeito da relação estabelecida entre as lições de coisas, os elementos das ciências e o ensino das Noções de Geografia na escola primária, Souza (2000, p. 22, grifo nosso) assinala que as “lições de coisas possibilitaram e, de certa forma, potencializaram a tradução do conhecimento científico em noções elementares para o uso nas escolas.” Desse modo, reconhecemos que os meandros traçados no interior das reformas pedagógicas se apresentam de forma explícita nos documentos legais, bem como naqueles representativos da cultura material escolar. Neste caso, a ênfase se faz na expressão noções elementares, que figura, em muito, as enunciações prescritas no corpo dos dispositivos legais e dos livros didáticos da época.

Segundo Souza (2000), a análise da constituição dos saberes elementares, a partir do Parecer elaborado por Rui Barbosa deixa transparecer os enfrentamentos para a constituição desses saberes. Isto pode ser claramente observado em relação ao ensino da Geografia, apresentado pelo parecerista “como um desdobramento natural da lição de

coisas, com ela se confundindo no início da escolarização e no espírito de seus processos.” (SOUZA, 2000, p. 22).

Desse modo, no processo de construção dos saberes geográficos escolares, passou a ser muito valorizado o uso da ardósia e da carta para reproduzir os exercícios. Dos materiais mais voltados para a Geografia em si, há a recorrência do uso de cartas (planas e de alto relevo), mapas (mudos e falantes) e do globo, objetos indispensáveis para as aulas que demandasse o trabalho com enfoques sob o estudo em diferentes escalas, sobretudo, aquelas mais ampliadas, como: a configuração dos continentes, dos mares no globo e da localização de lugares específicos em diferentes pontos do planeta.

Partindo do exposto, recorreremos à um conjunto de dispositivos legais publicados no âmbito das províncias/estados e outros documentos produzidos no período, a exemplo dos relatórios de presidentes de províncias e relatórios de diretor da instrução pública, dentre outras fontes representativas do período.⁹⁰ Além destes documentos, também recorreremos à literatura acerca da história da disciplina, tanto as produções na linha da História da Educação, quanto aquelas do na linha da HGE.

Nesse sentido, buscamos identificar quais elementos respaldaram e orientaram as reformas educacionais destinadas ao ensino primário, de modo a viabilizar a explicitude da Geografia/Corografia Local enquanto parte da rubrica atinente à disciplina escolar Geografia, prescrita nos dispositivos normativos educacionais da época, produzidos no âmbito das províncias/estados.

3.2 – O que vem do Local: dispositivos normativos e a expressão da Geografia/Corografia das províncias/estados nas escolas primárias

O contexto histórico educacional que se avulta a partir das décadas de 1860 e 1870 do século XIX, e se estende até as duas primeiras décadas do século XX, se faz permeado por um conjunto de elementos que se apresentam em aspectos múltiplos, dada a eminência de diferentes cenários em transição que se expressam em várias esferas. Logo, como já apontado no primeiro capítulo deste trabalho, ganha notoriedade, nesse sentido, os cenários que compreendem a mudança entre dois regimes políticos administrativos; a acessão dos debates liberais e republicanos em detrimento da política conservadora; a

⁹⁰ Nesse último caso destacamos a obra de Primitivo Moacyr, composta pelos três volumes de *A instrução e as províncias* (1939; 1939 e 1940).

transição do regime econômico e social demarcado pela mudança do regime escravocrata para o trabalho livre; bem como a emergência dos processos de urbanização e industrialização. Tais acontecimentos, nutridos por discursos que se apresentam diferentes entre si (em alguns casos, até opostos), refletem diretamente nos projetos educacionais e nas reformas de ensino tecidas em escala local (províncias/estados) e nacional (Município da Corte).

Dito isso, partimos do entendimento de que o exercício de olhar para a escola primária que se instituiu no período, bem como refletir sobre a Geografia que constituía essa etapa da instrução, nos coloca, por conseguinte, diante de uma diversidade de questões de cunho educacional e pedagógico. Tais questões se fazem, consequentemente, permeadas por aspectos de caráter modernos e inovadores, ao passo que agregam elementos consagrados ao longo período imperial (SOUZA, 2011; GONDRA e SCHUELER, 2008), implicando em significativas mudanças e permanências, características deste contexto de transição.

Nesse sentido, o período em tela é testemunho de ações que se materializaram no âmbito educacional, como resultado dos debates que passaram a ocorrer de forma mais sistemática a partir da década de 1850, mas que encontraram um terreno mais próspero para brotar as sementes então lançadas, somente a partir das duas últimas décadas do regime monárquico. Neste aspecto, os frutos consistem, em especial, no processo de ampliação da escola primária para uma maior parte da população, na reorganização do ensino, bem como no desenho de um sistema educacional mais concatenado, representado por modelos de escolas que atravessaram o regime imperial e se reconfiguraram durante a Primeira República, como as escolas isoladas, as escolas centrais, as escolas reunidas e os grupos escolares, dentre outros modelos.

As décadas de 1870 e 1880 testemunham significativos debates e campanhas em prol da difusão da escola elementar para as camadas mais populares. Nesse período houve um aumento significativo no número de escolas (de 3.561 para 7.500) bem como na proporção de escolares em relação à população (de 1,2 para 2,1). (Hallewell, 1985). Remontam à década de 1870 as reformas de ensino ocorridas na maioria das províncias, bem como as várias medidas relacionadas à instituição da obrigatoriedade do ensino.

Nesse contexto, também se evidenciam os debates em torno de inovações metodológicas, cuja essência visa atingir, sobretudo, as proposições relativas à forma escolar (FARIA FILHO, 2000) e o modo de ensinar.

Considerando os aspectos de inovação educacional que se apresentam no período de transição entre o Império e a República, atentamos, ainda, para os debates que se proliferaram no tocante às demandas relativas ao tom de modernidade projetado para escolas primárias, culminando na criação dos grupos escolares. Este modelo de escola, implementado sob edifícios com arquiteturas suntuosas e inovações metodológicas, com base na lição de coisas e no ensino intuitivo, demonstra a materialização de aspectos inovadores de um moderno projeto de instrução pública a partir da década de 1890 do século XIX (SOUZA, 2011).

Logo, também, neste contexto, as iniciativas em prol da formação de professores para as escolas primárias passam a ganhar uma atenção especial no que confere a reorganização e instalação das Escolas Normais pelo território Nacional e a criação de escolas de aplicação, também conhecidas como escolas modelo, geralmente, anexas às Escolas Normais. De acordo com Rosa Fátima de Souza (2012, p. 60), no Brasil

as escolas modelo anexas às escolas normais e os grupos escolares assumiam todas as prerrogativas estabelecidas para as escolas graduadas. A organicidade do modelo foi constituída nas práticas educativas levadas a termo no cotidiano das escolas e codificadas em vários instrumentos normativos como as orientações de inspetores e diretores, instruções da diretoria geral da instrução pública, indicações dos manuais didáticos e periódicos, além da legislação.

Nas últimas décadas do século XIX, seguindo uma tendência internacional, a escola popular no Brasil foi elevada à condição de redentora da nação e de instrumento de modernização por excelência. Dessa forma,

No contexto da inovação educacional do século XIX, a prescrição do que e como ensinar teve um caráter instituinte à revelia das práticas e dos saberes instituídos. As transformações no ensino primário implicaram uma nova maneira de conceber e praticar o ensino. A adoção da pedagogia moderna redundou na exigência de um novo modelo de professor e trabalho docente, em uma nova organização da escola primária e no uso ampliado de materiais didáticos. (SOUZA, 2000, p 25. Grifo da autora)

Muitos dos pontos inovadores elucidados no excerto supracitado ganharam legitimidade nos debates pedagógicos, no corpo das reformas de ensino, bem como nos artefatos representativos da cultura (material) escolar. Destarte, nossa atenção, aqui, recai sobre os diferentes instrumentos normativos produzidos no período em questão, os quais recorreremos, a exemplo, da própria legislação educacional, dos regulamentos, instruções e programas de ensino e dos manuais didáticos.

Reconhecemos que os documentos supramencionados, revelam códigos que indicam a organização dos sistemas de ensino (FARIA FILHO, 2000) e dos meandros que configuraram o processo de escolarização adotado no âmbito das diferentes províncias/estados. Esse conjunto de documentos apontam, dentre outros elementos

representativos da cultura escolar, indícios substanciais que denunciam, a seleção, organização e demais proposições atinentes aos saberes geográficos difundidos nas escolas primárias das províncias/estados do Brasil, no período em questão.

Partindo dessa perspectiva, Luciano Faria Filho (1998), reconhece a legislação educacional (e aqui incluímos os demais dispositivos normativos inerentes à instrução pública), enquanto documentos representativos de práticas ordenadoras das relações sociais. Ao estarmos atentas a esses documentos, lendo-os dentro dos seus respectivos contextos temporal e espacial, por vezes, podemos reconhecer os marcadores sociopolíticos e culturais que orientaram a seleção dos conteúdos preconizados para esse nível de ensino, os interesses subjacentes e as forças sociais que influenciaram a inserção e/ou a configuração de determinadas disciplinas e saberes no programa escolar (Goodson, 1997; 2010).

No contexto das últimas décadas do século XIX, diferente da configuração que se apresentava na década de 1850, a sociedade que então se constituía estava mais alinhada com a ideia que vinha sendo desenhada em prol do estabelecimento de um projeto de educação com grande empenho na educação popular, representada, sobremaneira, pela escola primária. Essa ideia passara a se afirmar, tendo em vista a emergência dos primeiros passos do processo de industrialização e urbanização e da intensificação dos debates em prol de um novo regime econômico e de estrutura social, pautados na abolição da escravatura. Este contexto contribuiu para o aprofundamento das medidas legais em torno da obrigatoriedade do ensino, ao passo que, de certo modo, a população passou, a reconhecer a importância da escolarização da infância.

A despeito de a primeira constituição brasileira, sob os princípios liberais, estabelecer sobre a gratuidade da instrução primária enquanto um direito para todos os cidadãos, essa pauta só passa a ganhar mais atenção a partir da segunda metade do século XIX, em especial a partir da década de 1870. É a partir deste período, salienta Circe Bittencourt (2008), que a questão da educação das camadas populares passou a preocupar parte dos grupos dirigentes, dada uma acentuação dos conflitos entre os defensores da mão-de-obra escravizada e a dos que reclamavam a necessidade do trabalho livre. Este encaminhamento, ainda, se fez respaldado pelos debates travados por intelectuais envolvidos com o projeto republicano e a construção de uma nova identidade nacional, que se avulta no início da República, em defesa da promoção da instrução primária (BOTTO, 1999; SHUELER e MALGADIR, 2008; SOUZA, 2011).

3.2.1 - A explicitude da Geografia/Corographia das províncias/estados nos dispositivos normativos educacionais com disposições para as escolas normais

Se o modelo de escolarização da infância e dos jovens, via escolas primárias, no Brasil do século XIX se apresentou sob vários aspectos organizacional, que, por vezes, se diferenciavam, em muito, do atual sistema de ensino, também não foi diferente no tocante ao processo da formação docente; ou seja, o(s) modelos(s) de formação dos professores ao longo do Brasil Império e Primeira República se apresentava(m) bem diferente do que comumente, conhecemos hoje. Aliás, no tocante às áreas específicas, como é o caso da Geografia, não havia cursos superiores de formação, como já mencionamos. A formação de professores no Brasil Império ocorria de diferentes maneiras, figurando o modelo de professores adjuntos (alunos-mestres), os cursos oferecidos pelas escolas normais e via conferências pedagógicas.

Em se tratando das escolas normais, assim como ocorreu para as escolas primárias, o surgimento dessas escolas no Brasil, deu-se a partir da descentralização do ensino, com a promulgação do Ato Adicional de 1834. Logo, à medida que a educação e a instrução da população iam se tornando cada vez mais um meio pelo qual era projetada a construção do Estado-nação, os governos províncias se deparavam com a preocupação em formar professores para atuar neste nível de ensino, dentre outras demandas atinentes à escola primária. Entretanto, contraditoriamente, o processo de formação de professores durante o século XIX foi marcado por uma gama de tentativas frustradas, tendo em vista que, na prática, os resultados foram poucos satisfatórios, dada a ocorrência de fechamentos e reaberturas sucessivas de instituições voltadas para a preparação do magistério (ARAÚJO; FREITAS; LOPES, 2008).

A criação e organização de sistemas provinciais/estaduais de ensino ao longo do século XIX foi marcado por um movimento conformado por muitos debates, iniciativas, bloqueios, idas e vindas. De tal modo, a formação docente, via escola normal, para atuação nas escolas primárias ao longo do Brasil Império e Primeira República, se fez marcada por um movimento sinuoso de criação-supressão/fechamento-criação que permeiam a história dessa instituição nas diferentes unidades administrativas/federativas. Dessa forma, a gênese da implementação e a consolidação dos cursos de formação docente nas diferentes províncias/estados, se deram em momentos diferentes, bem como refletiram uma série de condicionantes de cunho político, social, cultural e histórico-

educacional que configuram o período em tela, nos âmbitos locais e regionais, mas que, muitas vezes, se traduziam em escala nacional.⁹¹

No tocante a problemática da alternância e condições de retrocesso inerente à história da institucionalização das escolas normais a partir da segunda metade do século XIX, dada às disposições apresentadas na reforma Couto Ferraz com o estabelecimento da formação docente pelo modelo de professor adjunto em detrimento do estabelecimento das escolas normais. Consequentemente, este aspecto respaldou e influenciou substancialmente na postergação da regularização das escolas normais no contexto da maioria das províncias, dada algumas exceções.

Após a implementação do Ato Adicional os debates sobre a necessidade de implementação das escolas normais começaram a ganhar terreno entre os gestores educacionais, entretanto, o processo de institucionalização destes estabelecimentos se arrastou sob percalços diversos até o final do século XIX. Com efeito, de modo geral, a partir das décadas de 1870 e 1880, as escolas normais passaram a se instalar em prédio próprio e se (re)organizar de forma mais sistemática.

Na época, cada vez mais, a problemática da falta de professores habilitados para o exercício do magistério nas escolas primárias, se tornava uma problemática carente de ações enfáticas. Com efeito, o período em tela, consequentemente, testemunha um empreendimento em torno da re(organização), re(instalação) e ampliação das escolas normais. De modo geral, este direcionamento, consequentemente, implicou em importantes reformas, promovendo alterações na organização pedagógica dessas escolas. Neste aspecto, considerando o entrelaço entre as escolas primárias e as escolas normais, pontuamos aqui a acomodação das matérias e/ou dos enfoques temáticos prescritos para ambas, e neste caso situamos as prescrições referentes ao ensino da Geografia/Corografia especial das províncias/estados. As disposições, neste sentido, passam a ser explicitadas nos dispositivos normativos educacionais que resolvem sobre as escolas normais no âmbito das províncias/estados, conforme alguns exemplos demonstrados Quadro 2.

⁹¹ Sobre as escolas normais no Brasil, ver Araújo; Freitas; Lopes (2008).

Quadro 2: A expressão da Geografia/Corografia local das províncias/estados nos dispositivos normativos destinados às escolas normais entre às décadas de 1860 e 1880.

Cidade - província/ estado	Prescrições referentes à Geografia/Corografia local nos dispositivos normativos
Belém do Pará – PA	<u>Portaria de 20 de abril de 1871</u>: apresenta as novas disposições para a escola primária e normal na província. A escola normal ficou organizada em três anos. Dentre as cadeiras prescritas para o primeiro currículo constava as <u>Noções gerais de Geografia e História, Geografia e História do Brasil, principalmente do Pará, leitura refletida da Constituição Política do Império</u> (BARROS, 2010; FRANÇA, 2012). <u>Portaria de 09 de julho de 1874</u>: elenca, dentre as disciplinas prescritas para compor o currículo da Escola Normal da província, as <u>Noções gerais de Geografia e História, Geografia e História do Brasil, principalmente do Pará da escola normal</u> (MOACYR, 1939; BARROS, 2010).
São Luiz – MA	<u>Projeto de reforma do ensino de 1883</u>: estabelece para a capital duas escolas normais (uma para o sexo masculino e outra para o sexo feminino) para habilitação dos professores do ensino primário. O curso pedagógico estava programado para <u>três anos</u>. Por essa organização, a Geografia foi prescrita para 2º ano sob a rubrica <u>Geografia geral e especial do Brasil; Corografia da província</u>; e a História do Brasil e especial do Maranhão; matemáticas elementares e análise da Constituição, para o 3º ano (MOACYR, 1939).
Terezina – PI	<u>Resolução 1.062, de 15 de junho de 1882</u>: cria uma Escola Normal na então capital Teresina, com um curso de duração de dois anos. Das cadeiras prescritas para o currículo do curso, o ensino da <u>Geografia Elementar, Geografia do Brasil e principalmente do Piauí</u> compõe a 3ª cadeira do primeiro ano do curso (LOPES, 2008). Em <u>1888</u>: ocorre uma mudança na estrutura do curso da Escola Normal, passando a ser <u>organizada em três anos</u>. Neste caso a História e a Geografia passam a compor uma só cadeira, correspondente à 1ª cadeira do segundo ano, sob a rubrica <u>Geografia elementar, Geografia do Brasil, Corografia da Província, Elementos de História Sagrada, História do Brasil, especialmente do Piauí</u> (LOPES, 2008).
Fortaleza – CE	<u>Lei nº 1.790, de 28 de dezembro de 1878</u>: prescreve a organização do curso em <u>três anos</u>, anexo ao Liceu da capital. Do conjunto das matérias elencadas, foi prescrita a <u>Geographia, Elementos de Historia Universal, Historia do Brazil, Chorographia do Ceará</u> (VIEIRA e FARIAS, 2006). <u>Regulamento Orgânico da Instrução Pública e Particular da provincia do Ceará de 10 de julho de 1881</u>: resolve, em seu artigo 121, Inciso 3, que o curso normal será de <u>um ano</u>. Do conjunto de matérias a serem ensinadas, foi prescrita a <u>Geographia elementar; do Brasil e especialmente da provincia do Ceará</u> (VIEIRA E FARIAS, 2006).
Recife - PE	<u>Regulamento da Escola Normal de 21 de julho de 1868</u> reformulou a estrutura curricular da Escola. Dentre as matérias prescritas foi inserida, como a segunda cadeira do terceiro ano, as <u>Noções gerais de História e Geografia, com especialidade de história sagrada, cronologia, curso desenvolvido de Geografia e História do Brasil, particularmente da província de Pernambuco</u> (Cf. GONÇALVES FILHO, 2016). <u>Regulamento de 05 de janeiro de 1875</u>, elaborado em virtude da Lei n. 1143 de 8 de junho de 1874, estabelece em seu art. 2º as matérias que deverão compreender o programa da Escola Normal. Dentre as matérias elencadas de

	acordo com os três anos de curso, é prescrita para a segunda cadeira do terceiro ano as <u>Noções de Geografia e História Universal, curso desenvolvido de Geografia e História do Brasil, e particularmente da Província de Pernambuco.</u>
Aracajú - SE	Em 1875: a Escola Normal passa a ser organizada em um curso de três anos, com seis cadeiras. Dentre as matérias ensinadas, é elencada a matéria <u>Noções gerais de geografia e História do Brasil, especialmente da província</u> (MOACYR, 1939, vol. 2). Em 1896 – Dentre o conjunto das cadeiras que compõem Escola Normal, é prescrita a <u>Geografia, História do Brasil e de Sergipe.</u> (LISBOA, 1897).
Niterói - RJ	<u>Regulamento da Escola Normal de 21 de abril de 1869:</u> apresenta o curso dividido em <u>três anos</u>, composto por três cadeiras, dentre as quais consta os <u>Elementos de Cosmografia, noções de Geografia e de História, História e Geografia do Brasil, e História particular da província e sua Corografia</u> (MOACYR, 1939, vol. 2). <u>Ato presidencial de 1º de agosto de 1876, em virtude de dispositivo da Lei 2171 de 21 de dezembro de 1875:</u> anuncia duas escolas normais (uma para cada sexo). Dentre as cadeiras de ensino anunciadas, os <u>Elementos de Geografia e Cosmografia, corografia da província, noções gerais de História, História do Brasil,</u> constituem a 3ª cadeira (MOACYR, 1939, vol. 2). Em <u>novembro de 1880:</u> é promulgada uma lei reformando novamente as escolas normais. Dentre as matérias a serem ensinadas, são elencadas para 3ª cadeira, os <u>Elementos de Geografia geral, especialmente do Brasil; Corografia da província do Rio de Janeiro; Noções gerais de História Universal e do Brasil</u> (MOACYR, 1939, vol. 2). <u>Regulamento da Escola Normal promulgado em 1880:</u> organiza o curso em dois anos, e prescreve a <u>História e Geografia do Brasil, Corografia da província</u> (exame final), como a 3ª cadeira do segundo ano (MOACYR, 1939, vol. 2). Em <u>10 fevereiro de 1881:</u> é promulgado um novo regulamento para a Escola Normal, no qual o curso volta a ser organizado em três anos, e o ensino das matérias <u>História e Geografia do Brasil; e Corografia da província</u> corresponde a 3.ª cadeira do terceiro ano (MOACYR, 1939, vol. 2). <u>Programa de ensino das Escolas Normais em 1884:</u> prescreve, dentre outras matérias, a <u>Geografia e História universal, História do Brasil, Corografia da província; e Cosmografia</u> (MOACYR, 1939, vol. 2).
São Paulo - SP	<u>Lei de Reforma da Instrução Pública em 1864:</u> a escola normal passou a compor <u>duas cadeiras</u>. Na segunda cadeira foi prescrito o ensino dos <u>Elementos da História e Geografia Universal, especialmente do Brasil e da província de S. Paulo, e noções de ciências físicas e sua aplicação aos usos da vida</u> (MOACYR, 1939). <u>Lei n. 130 de 25 de abril de 1880:</u> estabeleceu uma nova organização para a escola normal, autorizando a organização do curso em três anos, estruturado em quatro cadeiras. O ensino da <u>Geografia geral e História do Brasil e especialmente da província compôs</u> a terceira cadeira juntamente com a História Sagrada (SÃO PAULO, 1880). <u>Plano de Reforma da Escola Normal, apresentado em 1889, pelo presidente Vicente de Azevedo, sob o título ensino magistral:</u> compreende a elaboração de um programa de estudos e a partir das prescrições promulgadas com a lei de 6 de abril de 1887. Nesse é estabelecido o ensino da <u>Geografia geral e especial do Brasil e da província, ao lado de outras matérias</u> (MOACYR, 1939).

Minas Gerais (Ouro Preto) - MG	<u>O Regulamento n. 62 de 1872, art. 115</u> : prescreve para o ensino da Escola Normal, dentre outras disciplinas, o ensino das <u>Noções gerais de Geografia e História, Geografia e história do Brasil, principalmente de Minas</u> (MINAS GERAIS, 1872).
Goiânia (Cidade De Goiás) - GO	<u>Regulamento da Escola Normal, em 1884</u> : estabelece a duração do curso em três anos, traçando, dentre as disciplinas direcionadas para o primeiro ano, foi prescrita a Cosmografia e a Geografia, e para o terceiro ano a <u>Corographia da Província de Goiás, juntamente com a História do Brasil Império</u> (BRZEZINSKI, 2008).
Porto Alegre - RS	<u>Decreto Legislativo de 1871</u>: estabelece que o curso normal será dividido em <u>três anos</u>, e, dentre as matérias elencadas, compreenderá a <u>Geografia e História do Brasil, especialmente da província</u> (Cf. MOACYR, 1940). <u>Regulamento do Curso de Estudos da Escola Normal de 1872</u>: organiza o ensino normal em três anos, composto por um conjunto de matérias distribuídas em cinco cadeiras. A quarta cadeira compunha os <u>Elementos de Geographia e Historia universal, Historia e Geographia do Brazil, e especialmente da província</u> (ARRIADA; TAMBARA, 2004). <u>Regulamento da Escola Normal, de fevereiro de 1881</u>: estabelece a organização do curso em <u>dois tipos de formação: um curso preparatório, com um ano de duração, e o outro normal, com três anos</u>. Dentre os conteúdos estabelecidos para o <u>curso preparatório</u>, é prescrito as <u>Noções Gerais de Geografia, Geografia do Brasil e da província, usos de mapas, elementos de História do Brasil</u> (MOACYR, 1940).

Fonte: Organizado pela autora.

3.2.1 – A explicitude da Geografia/Corographia das províncias/estados nos dispositivos normativos educacionais com disposições para as escolas primárias

Partindo do pressuposto de que um dos aspectos que respaldou a demanda por publicação de livros didáticos de Geografia das/para as províncias/estados, se fez articulado à novas orientações pedagógicas e uma política educacional que se conformou, sobremaneira, a partir da década de 1870, recorreremos à diferentes documentos normativos publicado no âmbito local, considerando o período em tela. Este exercício nos permitiu identificar a ocorrência de uma série de prescrições relativas à Geografia/Corografia particular das respectivas províncias/estados, com direcionamento para as escolas primárias, como pode ser observado no quadro a seguir.

Quadro 3: A expressão da Geografia/Corografia das províncias/estados para as escolas primárias em dispositivos normativos educacionais

Província/ Estado	Prescrições referentes ao ensino da Geografia/Corografia local
Amazonas	<u>Regulamento nº 28 de 31 de dezembro de 1873, aprovado pela Lei nº 302 de 13 de maio de 1874</u> : reforma a instrução pública da Província do Amazonas e prescreve para a <u>segunda parte do programa de ensino da instrução primária</u> , a ser lecionada nas escolas do sexo masculino de 3ª e 2ª entrância, o ensino da <u>Geografia e História do Brasil resumidas, e a</u>

	<u>Corografia da provincia</u> para a segunda parte do ensino primário (MOACYR, 1939, v. 1; CORRÊA, 2006).
Maranhão	<u>Regulamento da Escola Prática dos Aprendizes agrícolas do Cutim, publicado em 1863</u> , art. 29, inciso 3º: estabelece que compete ao professor de <u>primeiras letras</u> dar aos aprendizes o ensino primário, o qual será composto das matérias seguintes: leitura, escrita, aritmética, doutrina cristã, contabilidade agrícola, <u>Geografia Agrícola do Império e particularmente da provincia</u> (MARANHÃO, 2009).
Ceará	<u>Regulamento Orgânico da Instrucção Pública e particular da provincia do Ceará, de 10 de julho de 1881</u> , artigo 38, inciso 8: prescreve para o ensino primário um conjunto de matérias, entre as quais é elencada as <u>Noções de Geographia do Brasil, especialmente da provincia do Ceará</u> ; artigo 175, inciso 9: estabelece um conjunto de matérias a serem ensinadas nas <u>escolas primárias superiores anexas à escola normal</u> , dentre as quais é elencada <u>Noções elementares de geographia geral; geographia do Brasil e especialmente da provincia do Ceará</u> (VIEIRA; FARIAS, 2006).
Pernambuco	<u>Lei n. 1: 143, art. 33, inciso 7º, de 8 junho de 1874</u> : determina o ensino dos <u>Elementos de historia e geographia universal; história e geographia do Brasil, especialmente desta provincia</u> (PINHEIRO, 1875; UCHOA, 1879) <u>Regulamento Orgânico de 07 de abril de 1879</u> suprime os conteúdos referentes à <u>Geographia universal</u> e prescreve o seguinte: <u>Noções de geographia Pátria, especialmente do Brasil e da Provincia de Pernambuco</u> . (UCHOA, 1879). <u>Regulamento Orgânico da Instrução Pública da provincia, de 1885</u> - Programa escolar compõe, dentre outras matérias, as <u>Noções de geografia e de historia patria, principalmente da provincia</u> . (Cf. MOACYR, 1939, v. 1). <u>Regulamento n. 6, de 1888</u> – dentre as matérias de ensino é prescrita as <u>Noções de geografia acompanhadas de noticia histórica do Brasil e especialmente de Pernambuco</u> . (Cf. MOACYR, 1939, vol. 1; MATIAS, 2015).
Alagoas	<u>Regulamento de setembro de 1885</u> : regula o programa das escolas, e prescreve as disciplinas para o programa das escolas primárias, dentre as quais é elencada a matéria <u>Lições de noções de Geografia e História do Brasil, principalmente da provincia</u> (Cf. MOACYR, 1939, v. 1).
Bahia	<u>Projeto (n. 297) de ampliação das escolas noturnas, em 1888</u> , pelo deputado Isaías Guedes de Melo: dentre outras apontamentos, apresentou que deveria ser ensinado nessas escolas as atividades de escrita, de cálculo, <u>noções de geografia e de história pátria, especialmente da provincia da Bahia</u> , e os deveres políticos do cidadão (SANTOS, 2017). <u>Programas de Ensino das escolas primárias da Bahia em 1913</u> : dentre os conteúdos elencados para o ensino <u>na primeira classe</u> , foi prescrito as <u>Noções de Geografia geral, Geografia do Brasil, especialmente da Bahia</u> ; também, para as <u>segundas e terceiras classes</u> este conteúdo é apresentado como <u>Noções de geografia geral, elementos de geografia do Brazil, Geographia do Estado</u> (AMARAL; SANTANA; SANT'ANA; 2019). <u>Programa de ensino das escolas elementares em 1925</u> : foi incluído as <u>noções de Geografia e História sobretudo do Brasil e da Bahia</u> (LUZ, 2009).
Espírito Santo	<u>Regulamento de 20 de dezembro de 1877</u> : estabelece, dentre as matérias arroladas para as escolas primárias, <u>Elementos de Historia e Geographia pátria, principalmente da provincia</u> (ESPÍRITO SANTO, 1877).

	<u>Decreto nº 2, de 4 de junho de 1892 estabelece para as escolas do sexo masculino, em seu artigo 25, inciso 7 o ensino das <u>Noções de Geografia, especialmente do Estado, e a do paiz, e Noções de História natural (MESQUITA, 2019).</u></u>
São Paulo	<u>Lei n. 81 de 06 de abril de 1887: a instrução primária nas escolas públicas da província se divide em três graus considerando a idade e o desenvolvimento intelectual dos alunos. Dentre as matérias arroladas para o ensino no 1º grau é prescrita as <u>Noções de Geographia geral e Geographia physica, concernente aos phenômenos de evaporação, formação das nuvens, das chuvas, do vento, das serras e montanhas, de sua influencia na formação dos rios, etc, guiando os alumnos ao conhecimento do mappa da provincia. Para o 2º grau: continuação do estudo de Geographia physica com explicação acerca da formação de montanhas, vulcões, dos rios, mares, ilhas e continentes, es-pecialmente o estudo das bacias do Amazonas e do Prata, sob o ponto de vista commercial, conhecimento do mappa do Brazil e estudo de sua divisão admi-nistrativa. Para o 3º grau: Geographia physica e geral com maior desenvolvimento quanto ao Brazil, no tocante a suas relações industriaes e commerciaes com os outros paizes. [...]; Noções de Cosmographia; Historia do Brazil e especialmente da provincia de S. Paulo (SÃO PAULO, 1887).</u></u> <u>Lei n. 88 de setembro de 1892: o ensino primário público no estado de São Paulo passa a ser dividido em preliminar e complementar. Dentre as matérias relacionadas para as escolas preliminares é prescrita as <u>Noções de Geographia geral e Cosmographia; Geographia do Brazil, especialmente do Estado de S. Paulo (SÃO PAULO, 1892).</u></u>
Minas Gerais	<u>Regulamento n.º 62 de 11 de abril de 1972: as matérias a serem ensinadas nas escolas primárias são divididas em duas partes. Dentre o conjunto de matérias prescritas na segunda parte, consta <u>Elementos da Historia e Geografia do Brasil, principalmente da província de Minas (MINAS GERAIS, 1872).</u></u> <u>Regulamento n.º 84 de 21 de março de 1879, artigo 27: as escolas primárias serão divididas em dois graus, correspondendo à um bloco de matérias para cada grau. Dentre as matérias arroladas para as escolas de 2º grau é prescrito o ensino dos <u>Elementos de Geografia, História do Brasil, principalmente de Minas (MINAS GERAIS, 1879).</u></u> <u>Regulamento n.º 93 de 29 de julho de 1881: resolve sobre o ensino nas cadeias centrais, e estabelece, as matérias que constituirão o ensino nestes espaços, dentre as quais prescreve <u>Elementos de Geografia, Historia do Brazil, principalmente da Provincia de Minas (MINAS GERAIS, 1881).</u></u>
Mato Grosso	<u>Regulamento da instrução primária e secundaria, expedido em 4 de março de 1880: resolve que as escolas primárias são divididas em dois graus, e dentre as matérias que compõem o segundo grau, é elencada <u>Generalidades de Geografia e de História, especialmente da província (MOACYR, 1939, vol. 2).</u></u>
Paraná	<u>O Regulamento Orgânico da Instrução Pública da Província de 1876, estabelece, dentre as matérias a compor o ensino primário elementar, o ensino de <u>Geografia e História, particularmente da Província (MIGUEL; MARTIN, 2004).</u></u>
Santa Catarina	<u>Somente em 1916 foi incluído o estudo do Estado de Santa Catarina no programa dessa disciplina (DALLABRIDA apud SANTOS, 2004)</u>
Rio Grande do Sul	<u>Regulamento de 24 de janeiro de 1859: altera algumas disposições do regulamento n. 6 de 1º de junho de 1857, relativo à instrução primária.</u>

	Dentre outras matérias que passam a compor o programa das <u>escolas do 1º grau</u>, é prescrito <u>Noções gerais sobre Geografia em geral, Corographia do Brasil, e Topographia da Província de S. Pedro do Sul</u> (ARRIADA; TAMBARA, 2004). <u>Regulamento da Instrução Pública Primária de 1876</u>: as escolas primárias são <u>divididas em duas classes</u> (uma corresponde à <u>instrução elementar</u>, denominadas de <u>escolas de 1º grau</u> e a outra corresponde à <u>instrução primária superior</u>, denominadas de escolas de 2º grau). Nas <u>escolas de 2º grau</u> é prescrito o Ensino de <u>Elementos de Geographia, Corographia e Historia do Brazil, especialmente da provincia</u> (ARRIADA; TAMBARA, 2004). <u>Regulamento da Instrução Pública de 1881</u>: as escolas públicas são <u>divididas em três categorias</u>, a saber: escolas de 1º grau ou de ensino preliminar misto; de 2º grau ou ensino elementar; e 3º grau ou ensino complementar. Dentre as disciplinas que compreendem o ensino nas escolas públicas é prescrito <u>Elementos de Geographia em geral, Geographia e Historia Pátria, especialmente da provincia do Rio Grande; e usos de mapas</u> (ARRIADA; TAMBARA, 2004). <u>1887</u>: dentre as matérias prescritas para as escolas de <u>1ª entrância</u> é elencada a <u>Geografia da provincia</u> (MOACYR, 1940, vol. 3). <u>Regulamento da Instrução Pública de 1897</u>: dentre as matérias constituintes do currículo das <u>escolas elementares e dos colégios distritais</u>, foi prescrito <u>Elementos de Geografia (uso dos mapas) e História, especialmente do Brasil e do Estado; e, Geografia e História, especialmente do Brasil e do Estado</u>, respectivamente (Cf. CORSETTI, 2000).
--	---

Fonte: Organizado pela autora.

Como já exposto nos parágrafos anteriores, o contexto político e educacional que se avulta nas últimas décadas do Império é tributário de importantes debates acerca das inovações educacionais, os quais demandam por inovações urgentes no seio da Geografia escolar, sobremaneira, na instrução elementar. Dentre as implicações, neste sentido, se avultam a valorização dos estudos do local, a partir das orientações metodológicas das lições de coisas.

Ao adentrar no contexto da República, esse direcionamento ganha respaldo por meio das ideais escolanovistas (PEREIRA, 2019), embora se apresente, como uma espécie de ensaio, uma vez que os dispositivos normativos da época enquadram a lições de coisas enquanto uma matéria isolada nos programas das escolas primárias. Além do mais, em algumas províncias, as disposições acerca dos temas referentes à Geografia do Brasil e das províncias/estados, que compreende uma realidade mais próxima dos alunos, aparecem sequencialmente na última posição ante os demais temas e conteúdos arrolados. Este direcionamento, aliás, se expressa na disposição dos enfoques temáticos que qualificam as prescrições curriculares, bem como intitolam alguns livros didáticos publicados no período, como podemos observar nos título: *Noções Geraes de Gegraphia*

universal, contendo particularmente a Geographia do Império do Brazil e da província do Amazonas, por Raimundo Agostinho Nery, publicado em 1884⁹²; *Elementos de Geographia Universal – Geral do Brazil e especial de Pernambuco*, por Manoel Pereira de Moraes Pinheiro, com primeira edição publicada em 1875 e segunda edição em 1878; *Compendio de Geographia Universal, especial do Brazil e da província de Pernambuco*, por Salvador Henrique de Albuquerque, com segunda edição publicada em 1880.⁹³

A partir dos documentos analisados inferimos que os direcionamentos supramencionados, em linhas gerais, caracterizam a(s) Geografia(s) escolar(es) que se constituíram no contexto das províncias, no período em tela.⁹⁴ Embora, também se faça evidente a implementação do debate em prol das orientações metodológicas que parta de uma abordagem dos aspectos dos lugares próximos para os distantes. Sobre este aspecto, discorreremos, aqui o exemplo de São Paulo.

De acordo com a Lei n. 81 de 1887, art. 71, a organização da instrução primária nas escolas públicas da província de São Paulo fica dividida em três graus apropriados a idade e desenvolvimento intelectual dos alunos. Ante o estabelecimento dessa estrutura para este nível de ensino, a matéria Geografia foi prescrita para os três graus, ficando assim distribuída:

1.º grau

Noções de Geographia geral e Geographia física, concernente aos fenômenos de evaporação, formação das nuvens, das chuvas, do vento, das serras e montanhas, de sua influência na formação dos rios etc, guiando os alunos ao conhecimento do mapa da província.

2.º grau

Continuação do estudo de Geographia física com explicação acerca da formação de montanhas, vulcões, dos rios, mares, ilhas e continentes, especialmente o estudo das bacias do Amazonas e do Prata, sob o ponto de vista comercial, conhecimento do mapa do Brasil e estudo de sua divisão administrativa.

3.º grau

- Geographia física e geral com maior desenvolvimento quanto ao Brazil, no tocante a suas relações industriais e comerciais com os outros países.

- Noções de Cosmographia. (SÃO PAULO, 1887).

⁹² Conforme informação no catálogo do Banco de Dados da LIVRES, o livro original encontra-se microfilmado, na Biblioteca Nacional da França. Como não conseguimos acessar o livro, não temos como saber se a disposição das temáticas apresentadas no título configura o seu interior.

⁹³ No caso desses dois títulos referentes à província de Pernambuco, a sequência dos conteúdos dispostos em ambos se apresentam tal como apresentado no título. Uma análise mais detalhada desses livros compõe o capítulo 5 deste trabalho.

⁹⁴ Não pretendemos, aqui, traçar um aprofundamento acerca da questão apresentada no parágrafo anterior, com base em um conjunto mais completo de documentos educacionais produzidos nos âmbitos locais, o que se traduz em uma tarefa inviável para uma pesquisa de doutoramento.

Com o Decreto n. 27 de março de 1890, publicado já no regime republicano, cujo propósito consistia em reformar a Escola Normal de São Paulo e transformar as Escolas Anexas em Escolas Modelos, a seleção e a disposição dos conteúdos atinentes à Geografia permanecem praticamente inalteradas com relação aqueles arrolados em 1887. No tocante ao conteúdo prescrito para o primeiro grau, ocorreu apenas a substituição do termo província pela palavra estado; quanto aos conteúdos traçados para o segundo grau, foi omitido, apenas, o aspecto sobre o estudo das divisões administrativas do Brasil; das prescrições apresentadas para o terceiro grau, ocorre a omissão do termo noções em relação ao ensino da Cosmografia. Neste caso, a ausência do vocábulo noções antes da palavra Cosmographia pressupõe a ideia de um aprofundamento dos conteúdos sobre a temática, perdendo a conotação de uma abordagem rudimentar com relação aos saberes correspondentes a este ramo de estudo.

Ao analisarmos tais prescrições referentes às escolas primárias do estado de São Paulo em 1887, podemos observar um direcionamento metodológico que se aproxima das ideias propostas por Rui Barbosa, em 1883, em defesa de uma Geografia Pátria. Logo, no que diz respeito às características e a sequência dos assuntos, reconhecemos que as disposições apontam para o estudo da província no primeiro grau do ensino primário, uma vez que é apontado o ensino das Noções da Geografia Geral e Física, de modo a guiar os alunos ao conhecimento do mapa da província; no segundo grau, esse enfoque continuava sendo adotado, ao passo que se amplia para as demais regiões administrativas do Brasil; no terceiro grau, o foco ainda é na Geografia do Brasil, ampliando para outros países a partir das relações estabelecidas entre os respectivos países e o Brasil, encerrando essa etapa do ensino com os elementos da Cosmografia. Assim, fica evidente na então proposta, que o ensino da Geografia do Brasil se constitui em um assunto basilar nos programas das escolas primárias da província, no período em tela, bem como o direcionamento para o enfoque acerca da Geografia particular de São Paulo. Essa abordagem promove o desenvolvimento de uma Geografia Pátria (local e nacional), com referência central no trato dos aspectos elementares da Geografia Geral e da Geografia física.

No tocante à reforma implementada a partir da Lei n. 88 de 1892, as escolas primárias de São Paulo passaram a ser divididas em dois cursos, um preliminar e outro complementar. Sob essa organização, as matérias atinentes às escolas primárias ficaram assim distribuídas:

Artigo 6.º - O ensino das escolas preliminares compreenderá as matérias seguintes:

Moral pratica e Educação cívica, Leitura e Princípios de gramática escrita e Caligrafia; Noções de Geographia geral e Cosmographia; Geographia do Brazil, especialmente do Estado de S. Paulo; História do Brazil e Leitura sobre a vida dos grandes homens da Historia; Calculo arithmetico sobre os numeros inteiros e fracções; Systema Metrico Decimal; Noções de Geometria, especialmente nas suas applicações a medição de superficie e volumes; Noções de Sciencias Physicas, Qhimicas e Naturaes, nas suas mais simples applicações, especialmente á hygiene; Desenho a mão livre; Canto e Leitura de Musica; Exercicios gymnasticos, manuaes e militares, apropriados á idade e ao sexo.

Artigo 13. - O ensino nas escolas complementares compreenderá as matérias seguintes:

Moral e Educação Civica, Portuguez e Francez. Noções de Historia, Geographia Universal, Historia e Geographia do Brazil; Arithmetica elementar e elementos de algebra até equações do 2.º grau, inclusive; Geometria plana e no espaço. Noções de Trigonometria e de Mechanica, visando suas applicações ás machinas as mais simples. Astronomia elementar (Cosmographia). Agrimensura. Noções de Physica e Chimica Experimental e Historia Natural, especialmente em suas applicações mais importantes a indústria e a agricultura. Noções de Hygiene; Escripção mercantil. Noções de economia política, para os homens; Economia Domesticas, para as mulheres. Desenho a mão livre, topographico e geométrico; Calligraphia; Exercicios militares, gymnasticos e manuaes, apropriados à idade e ao sexo. (SÃO PAULO, 1992, n.p.)

Diante do exposto, podemos observar que os conteúdos atinentes ao conjunto dos saberes Geográficos (geral, cosmográficos, do Brasil e da Província de São Paulo) se apresentam de forma explícita para as escolas primárias preliminares. Pois aqui observamos uma prioridade em abordar este enfoque, uma vez que, comumente, nas demais províncias, o direcionamento para o ensino da Geografia, e consequentemente, da Geografia local ocorreram para a segunda fase do ensino primário. Acreditamos que assim ocorria porque os saberes inerentes à Geografia, inicialmente, emergiram no conjunto das disciplinas acrescentadas à segunda fase do ensino primário, nos casos em que este se apresentava dividido em dois seguimentos, a partir da década de 1850. Porém, no exemplo do estado de São Paulo, nos anos iniciais da República, os saberes atinentes à Geografia passaram a fazer parte das duas fases do ensino primário. Neste caso, o enfoque especial para a Geografia Local esteve presente já na primeira fase do ensino primário, ou seja, nas escolas preliminares. E, sequencialmente, nas escolas complementares, eram apresentados os enfoques escalares mais ampliados, ou seja, o território nacional, para então, contemplar os conteúdos mais universais.

Então, é neste sentido, que acreditamos ocorrer uma dimensão mais abrangente em relação à orientação metodológica que propõe o ensino da Geografia, começando dos recortes espaciais mais próximos/concretos para os mais distantes/abstratos, de modo a

corresponder a capacidade cognitiva de entendimentos e aprendizado dos alunos correspondentes à tais níveis de ensino. Esse aspecto ocorre consoante às ideias defendidas por Rui Barbosa.

De acordo com Souza (2012), na reforma da instrução pública para as escolas preliminares no estado de São Paulo, com a lei n. 88, de 8 de setembro de 1892, foram consagradas as matérias que vinham sendo usadas, desde a segunda metade do século XIX, nos países mais adiantados e tidas como constituintes dos conteúdos mais valiosos para a educação do povo. De acordo com o exposto pela autora, no que confere aos saberes geográficos, o programa de ensino elaborado a partir dessa reforma prescreveu as Noções de Geografia geral, Geografia do Brasil, especialmente do estado de São Paulo; e da cosmographia. Inferimos, ainda, que o conjunto de matérias prescritas na lei foram também consideradas no programa, com pequenas alterações na ordem da disposição das matérias. No caso da Geografia enquanto a lei traz a seguinte enunciação: “noções de geographia geral e cosmographia; geographia do Brazil, especialmente do Estado de S. Paulo” (SÃO PAULO, 1892, n.p.). O programa apresenta “noções de geografia geral, geografia do Brasil, especialmente do estado de São Paulo” (SÃO PAULO, *apud* SOUZA, 2012, p.60), e só depois, separadamente, a matéria Cosmographia é mencionada.

Conforme Souza (2012), essas matérias estabelecidas na reforma de 1892, para a instrução primária de São Paulo refere-se aquelas já adotadas desde 1885 e permaneceram em vigor até a promulgação do decreto n. 1281, de 24 de abril de 1905, que aprova e manda observar o programa de ensino para as escolas modelos e para os grupos escolares. Portanto, neste sentido, quanto aos conteúdos preconizados para o ensino primário, não há inovação com advento da escola republicana instaurada sob os princípios da escola graduada.

Entretanto, em linhas gerais, adentrando no contexto da República, São Paulo foi um dos estados que saiu na frente lançando reformas que avançavam no sentido de implementar importantes aspectos inovadores para a escola primária (SOUZA, 2012).

Nesse sentido, Rosa Fátima de Souza explica que

Esse ciclo de reformas começou em 1890 com a reorganização da Escola Normal da Capital ampliando os programas e redefinindo o papel dos professores e com a criação da Escola-Modelo destinada à prática de ensino dos alunos mestres da Escola Normal fundamentada nos modernos processos pedagógicos. Na sequência, a lei de reforma da instrução pública de 1892 e a legislação complementar que lhe seguiram estruturaram o ensino primário, criaram os grupos escolares –modelo de escola graduada considerando o mais avançado na época – e adotaram o método de ensino intuitivo, ícone da pedagogia moderna. (SOUZA, 2012, p. 29-30).

Tais iniciativas educacionais implementadas em São Paulo, sob ideais republicanas, levou este estado a se tornar um centro de referência da modernização educacional do Brasil, no início do século XX. Aqui cabe assinalar o papel do poder político e econômico assumido por este estado no período em tela, com reflexos no campo educacional. O investimento público do governo paulista na difusão e modernização do ensino primário e normal tornou o “aparelho escolar de São Paulo” uma referência nacional. (SOUZA, 2012).⁹⁵

Dentre os elementos de modernização que ensejou o ensino público de São Paulo na Primeira República, a adoção do método de ensino intuitivo significou um dos aspectos de destaque de renovação pedagógica no processo de escolarização. Nesse sentido, Souza (2012), elucida que a ênfase nesse método continuou no período, mesmo com a circulação do ideário da Escola Nova em meados dos anos 10 do século XX. E, apesar da reforma de 1920 conceder autonomia didática aos professores primários, a prescrição do método intuitivo foi mantida. Inclusive, no corpo das reformas de 1925 e 1927 foi reafirmada essa mesma prescrição indicando a estabilidade do modelo escolar. (SOUZA, 2012, p. 66).

A despeito do aspecto padrão e de referência que caracterizou a instrução pública em São Paulo no período em questão, Rosa Fátima de Souza (2012) atenta para a reflexão a seguir:

A excelência do aparelho escolar paulista exibia múltiplas faces e contradições. Boa parte dos grupos escolares funcionava em prédios alugados ou adaptados e a alta seletividade do ensino expunha as incontornáveis dificuldades de democratização do ensino. A situação das escolas reunidas e isoladas era de grande precariedade, situação agravada ainda mais nas escolas rurais. Com esse quadro multifacetado, a história da escola primária paulista se inscreve em sua dupla dimensão: uma história de avanços e modernização eivada de ausências, exclusões e diferenciações. (SOUZA, 2012, p. 71).

Considerando este quadro analítico, São Paulo enseja um movimento caracterizado por avanços e recuos, inserido em um painel que configura o processo de escolarização que se sucedeu no conjunto das demais províncias/estados. Este aspecto alude a um descompasso existente entre as proclamações em prol da melhoria e ampliação da instrução pública elementar versus as reais condições de implementação de tal projeto.

⁹⁵ no tocante a relação entre a instrução primária de São Paulo e o regime Federativo, Souza (2012) chama atenção para a política dos Governadores instaurada por Campos Sales, pontuando que este colocou São Paulo em um lugar privilegiado juntamente com os estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, culminando no domínio das oligarquias pertencentes a esses estados, por vezes, ancoradas na manipulação da máquina eleitoral influenciada pelo coronelismo.

Ainda no tocante a organização pedagógica das escolas primárias no estado de São Paulo, Rosa Fátima de Souza aponta que, durante a primeira república, o ensino

foi ministrado em vários tipos de escolas diferenciadas pela organização pedagógica e por critérios relacionados a titulação dos professores, faixa etária dos alunos, localização das escolas, duração dos cursos, números de classes e clientela escolar. Entre esses vários tipos de escola primárias, podemos mencionar: as escolas preliminares, intermediárias e provisórias, os cursos noturnos, as escolas isoladas, os grupos escolares, as escolas ambulantes, as escolas modelos e as escolas reunidas. (SOUZA, 2012, p. 35).

Entretanto, a autora supracitada ressalta que, de modo geral, considerando os dois modelos de organização pedagógica, prevaleceram dois tipos de escolas, correspondentes às escolas unitárias ou singulares e as escolas graduadas.⁹⁶

Considerando tais modelos de escola, cabe atentarmos, ainda, para as distinções que caracterizaram os programas de ensino prescritos para as escolas primárias da província São Paulo, os quais variam de acordo com o modelo/categoria em que ocupa determinada escola no sistema. As diferenciações ocorrem em alguns casos pela quantidade de anos para formação e/ou pelas matérias prescritas nos programas de ensino, conforme podemos observar nos documentos aqui mobilizados. Sobre este aspecto, e tomando como referência as análises apresentadas por Souza (2012) acerca da organização pedagógica e dos programas de ensino das escolas primárias de São Paulo, podemos observar tais informações de forma sistematizada no Quadro 4.

Quadro 4: Aspectos referentes aos programas de ensino para as escolas primárias de São Paulo (1892 -1927).

1892	O programa de ensino apresentado com a reforma de 1892 não contemplava as escolas provisórias e os cursos noturnos. Nestes dois casos o programa de ensino era diferenciado, no caso, era mais simplificado.
1904 - 1913	Ocorrência de uma maior acentuação da diferenciação dos Programas atinentes ao ensino público das escolas primárias de São Paulo.
1920 – 1924	Reforma Sampaio Dora - Reunificação dos programas de ensino nas escolas primárias isoladas, reunidas e grupos escolares.
1926	Passou a vigorar novamente a diferenciação dos programas, com um programa elaborado para as escolas modelos, grupos escolares e escolas reunidas, diferenciando do proposto para as escolas isoladas urbanas e rurais.
1927	Foi elaborado programas distintos para vários tipos de escolas.

Fonte: SOUZA, 2012; SÃO PAULO, Documentos da política educacional do Estado de São Paulo - leis, decretos... (1889 – 1930). Organizado pela autora.

⁹⁶ As escolas unitárias ou singulares se caracterizam pelo ensino ministrado por um professor a um grupo de alunos de diferentes níveis de adiantamento reunidos em um mesmo espaço físico que se configurava como uma sala de aula. Já as escolas graduadas compreendem em um prédio composto por várias salas de aulas, conduzidas por um professor, organizada conforme o nível de adiantamento dos alunos e a distribuição dos programas de ensino por série (SOUZA, 2012).

Por conseguinte, a diferenciação estabelecida no conjunto das matérias programadas para as escolas primárias de São Paulo, por vezes, reverberou, também para a Geografia. Nesse sentido, no programa estabelecido a partir da reforma de 1892, a matéria Geografia foi anunciada sob a rubrica Geografia do Brasil para as escolas provisórias e para os cursos noturnos. Já para as demais escolas existentes no estado de São Paulo, foi proposto Noções de Geografia Geral, Geografia do Brasil, especialmente de São Paulo. Além do mais, o aspecto de simplificação da abordagem direcionadas para as escolas mencionadas, dá-se pela ausência da matéria Cosmografia, uma vez que essa se fazia explícita no programa direcionado para os outros modelos de escolas primárias (SOUZA, 2012).

Ao acessarmos diferentes documentos normativos, como leis, regulamentos e regimentos, publicados nos âmbitos locais das províncias/estados, pudemos observar que, em geral, a diferenciação entre os programas de ensino para as escolas primárias, ocorrem de acordo com a divisão do grau de ensino (quando assim é organizada a instrução) e, no que diz respeito à diferença por sexo, ocorre, em especial, no tocante ao acréscimo das prendas domésticas para as meninas, como já exposto. Entretanto, este direcionamento, bem como outros pontos estruturantes e organizacionais da instrução primária difundida no território nacional, não acontece de forma padrão. Aliás, tais disposições são elaboradas e decididas no plano das assembleias locais, implicando em singularidades, que se expressam de acordo com os projetos políticos educacionais e as condições socioculturais locais, e até mesmo, com a configuração espacial do território.

O direcionamento para o ensino da Geografia e/ou Corografia especial/particular das províncias/estados, se fez mais presente no currículo das escolas primárias, bem como também, em muitos dos casos, foi prescrita nos currículos das Escolas Normais, instituição cujo objetivo se voltava, especialmente, para formação de professores para este nível de ensino. Assim, identificamos que no âmbito do ensino secundário, o enfoque para a Geografia e/ou Corografia das províncias/estados, em geral, não constituía uma rubrica explícita no currículo deste nível de ensino. Tomando como base os documentos que mobilizamos essa referência só foi identificada para a província da Paraíba.

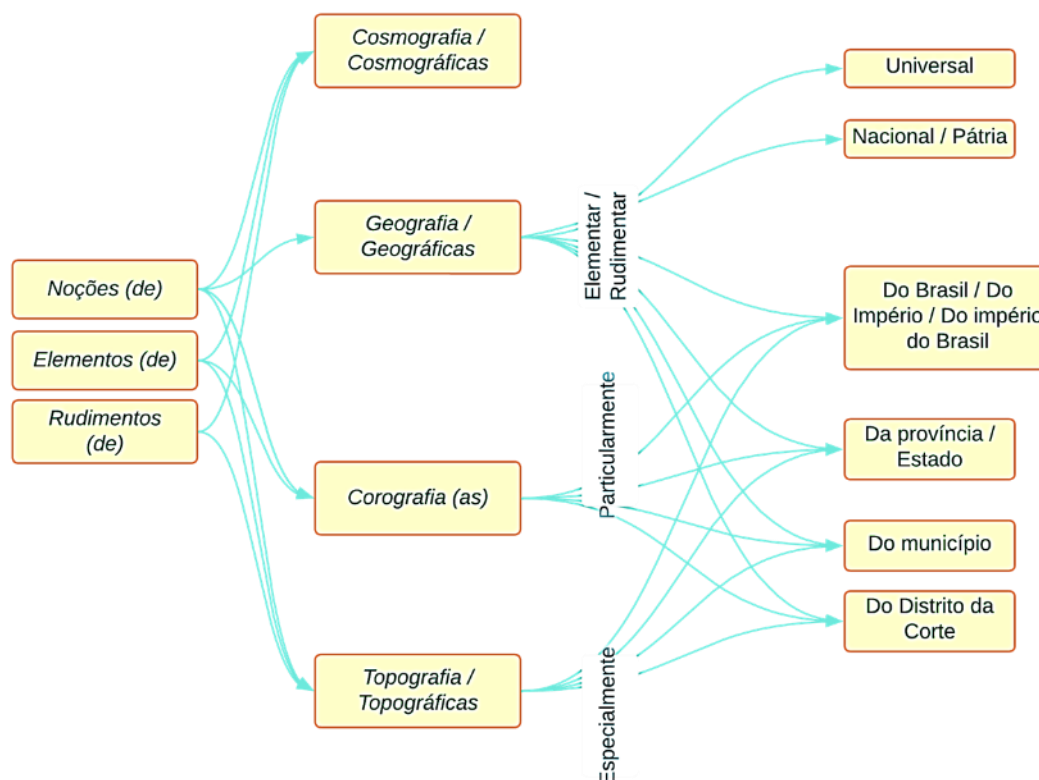
Apesar do direcionamento voltado para o ensino da Geografia local ocorrer sobremaneira nos âmbitos do ensino primário e da escola normal, isto não implica que tal enfoque não tenha sido abordado no ensino secundário. Pois, o conjunto de conteúdos que compunha à rubrica Geografia/Corografia do Brasil, no período em análise tinha um

lugar reservado no currículo das escolas secundárias. Nesse sentido, cabe elucidarmos que, à época, a Geografia do Brasil, apresentada nos livros didáticos, distribuía os conteúdos a partir da divisão administrativa que configurava o território nacional, ou seja, seguindo o recorte das províncias, posteriormente, estados; característica que remonta a conhecida obra *Geographia Brasilica*, escrita por Aires de Casal, em 1817 (ALBUQUERQUE; ANGELO, 2017).

Ainda sobre as disposições prescritas nos documentos normativos cotejados para esta pesquisa, observamos que a referência ao estudo da Geografia local, ao aparecer com enfoque reservado à determinada província, é feita como parte da Geografia Geral do Brasil. Aliás, em alguns documentos, o recorte particular da província/estado não aparece explícita na letra da lei, mas sim, o direcionamento geral para os Elementos da Geografia do Brasil. Este aspecto ganha centralidade no currículo da escola primária a partir da década de 1850, apesar da permanência da abordagem referente à Geografia Universal/Cosmológica.

No que tange às referências atinentes à Geografia nas escolas primárias, bem como aos saberes que hoje entendemos ser correlatos à essa disciplina, esses apareciam nos programas de ensino ora acompanhada da disciplina História, ora isolada, sob diferentes denominações, a saber: Geografia; Elementos de Geografia; Lições de Geografia e História; Elementos de História e Geografia do Brasil; Elementos de Geografia Universal e História do Brasil; Noções de Geografia Elementos de Geografia e História, principalmente do Brasil; Rudimentos de Geografia e Cosmografia, dentre outras. Tais expressões, por vezes, acompanharam as prescrições com enfoque para o ensino da Geografia (e da História) local. (Ver Figura 2). Em geral, as rubricas, apresentavam alterações à medida que ocorrem novas reformas.

Figura 2: Infográfico da expressão das rubricas prescritas para o ensino da Geografia no currículo das escolas primárias, no Brasil (1850 – 1930).



Fonte: Organizado pela autora.

Diante da discussão então evidenciada, reconhecemos que não podemos atrelar ao período oitocentista a ideia de um passado educacional negligenciado, fragmentado e desarticulado nacionalmente no que diz respeito à eminência de um debate pautado em prol da construção de ideais inovadora acerca da instrução pública. Os debates de caráter educacionais locais, se fazem articulados nacionalmente ao passo que se reconfigura de acordo com as realidades provinciais e regionais, tendo como ‘pano de fundo’ o ideal de construção do Estado nacional. Assim também se configura o movimento de construção da disciplina escolar Geografia voltada para as escolas primárias no período em tela, em processo gradual de desvinculamento de uma perspectiva pautada em um Geografia Clássica, universal e cosmológica, em direção à uma Geografia Pátria, vinculada ao projeto de construção do Estado Nacional, a partir da difusão do nacionalismo patriótico.

Ante as fontes mobilizadas, ainda que espaciais e situadas no plano das prescrições, evidencia-se um movimento em prol do ensino da especialidade da Geografia local, de forma explícita, tal como ocorreu para a matéria de História. Desse modo, esse feito faz-se relevante na construção do estatuto da disciplina Geografia no âmbito das escolas

primárias para as últimas décadas do Império e Primeira República, nos diferentes pontos do território nacional. Com efeito, de modo semelhante, pudemos constatar que os dispositivos normativos inerentes às escolas normais também denunciavam que este movimento se avultou no *rol* das matérias/cadeiras prescritas para o curso de formação docente.

Entretanto, reconhecemos que a letra da lei, não implica, necessariamente em práticas efetivas, sobretudo em se tratando do contexto abordado, tendo em vista as adversidades que caracterizavam o funcionamento das escolas primárias e contornavam o processo de escolarização dos saberes reservados a este nível de ensino, como vimos para o caso de São Paulo. No entanto, atrelamos legitimidade a este movimento ocorrido no interior da disciplina escolar Geografia, não só pelo fato desse delineamento ocorrer, de forma explícita, nas rubricas inerentes ao ensino da Geografia nas escolas, mas, também pelo fato dessas prescrições se materializarem em livros didáticos produzidos localmente, com destinação especial para tal intento. Aspecto este, discutido nos dois capítulos seguintes.

CAPÍTULO 4 - LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA DAS PROVÍNCIAS/ESTADOS DO BRASIL: ENTRE AS PÁTRIAS LOCAIS E A PÁTRIA NACIONAL

4.1 – A Geografia escolar e a abordagem corográfica no Brasil oitocentista: apontamentos gerais

É de nosso conhecimento que o século XIX guarda uma íntima relação com os projetos de cunho nacionalista, com vistas à manutenção da unidade territorial, ao estabelecimento da ordem, da civilização, do progresso e à construção do Estado-nação brasileiro.⁹⁷ Aliás, vem do período oitocentista as ideias em torno da construção de uma identidade nacional brasileira (VLACH, 1998; 2010). Dentre outros marcadores, avultam-se, nesse sentido, a valorização do território via elementos da natureza e pela história dos seus heróis, ensejando em medidas promotoras com vistas ao levantamento de informações e a produção e difusão de conhecimento acerca do Brasil Imperial (MORAES, 1991; 2005; VLACH, 2004; 2010).

De tal modo, entendemos que o empreendimento de análises referente ao universo educacional no período em tela, remetente à questão do patriotismo, do nacionalismo e do processo de construção do Estado-nação, imprimindo uma vinculação entre o povo e seu território. Essa temática guarda uma intrínseca relação com as finalidades de ensino (CHERVEL, 1990) que, por vezes, orienta o estatuto assumido pela disciplina escolar Geografia no oitocentos e primeiras décadas do século XX. Nesse aspecto, Vlach (2004, p.188) assinala que as “intrínsecas relações entre a escola, o ensino de Geografia e a construção do Estado-nação brasileiro se colocaram em evidência, pois desde o início do século XIX.”

Ao longo do tempo, a ideia do território manteve centralidade no projeto de construção do Estado-nação brasileiro, colocando a geopolítica enquanto um elemento representativo, tanto para a história do pensamento geográfico brasileiro, quanto para a

⁹⁷ A expressão nacionalismo usada nesse trecho prescinde a ideia de nação, tal como entende Eric Hobsbawm. Assim sendo, o nacionalismo compreende uma construção moderna e própria da era industrial, e que ocorre sob um estágio fundamental para o sustento da unidade política e nacional que antecede a construção do Estado e da nação. Ou seja, a nação não vem antes do Estado e do nacionalismo, ao contrário, estes, por vezes, geram a nação. Logo, o nacionalismo não necessitava apoiar-se numa língua, religião ou percurso histórico comum; de modo que, muitas vezes só o estabelecimento do Estado criava culturalmente a nação de que este afirmava ser o fruto (HOBSBAWM, 1990; MAURÍCIO, 2012).

história do ensino da Geografia (VLACH, 2010). Nesse sentido, a autora, assinala que o imaginário social brasileiro se forma sob a primazia de um território

[...] visto como sujeito do processo de formação do Estado-nação por parte de lideranças políticas, econômicas, intelectuais e oficiais militares. Por meio de uma representação do território brasileiro – vasto, com muitos recursos naturais, belo e com um povo unido –, tais líderes “passam por cima” das diferenças étnico-sociais e econômicos-políticas distribuídas por suas regiões; daí a força simbólica da ideia de território e sua centralidade no imaginário social. (VLACH, 2010, 55).

No que concerne ao ensino, a Geografia é

[...] este território e a ideia de que dele se faz que são apresentadas às crianças e jovens, malgrado o número ínfimo de escolas e, mais importante do que isso, em razão de que é por meio do território e de sua representação que é possível formar os brasileiros e a nação brasileira, no entender de suas lideranças. (VLACH, 2010, 55).

A despeito de a Geografia ser reconhecida como um artifício com papel expressivo na construção do projeto de Estado-nação brasileiro, desde o início do século XIX, tal como assinalou Vlach (2004), vale lembrar que não houve, de imediato, um lugar reservado à Geografia (do Brasil) enquanto uma disciplina autônoma nos programas de ensino, especialmente, no que compreende à instrução elementar. Ocorre, ainda, que a condição de fragilidade e dispersão das escolas primárias pelo território nacional, também contribuíra para uma esparsa pulverização dos saberes geográficos nas poucas escolas então instaladas naquela época.

Assim, apesar de o século XIX testemunhar intensos debates acerca da importância e da necessidade de implementação da instrução popular nas diferentes províncias, contraditoriamente, este projeto não se constituía como prioridade da elite dirigente. Por conseguinte, reafirmamos o quão desafiante é lançar luz investigativa em direção a este contexto, sobremaneira, no tocante as elaborações acerca dos saberes geográficos difundidos nas escolas elementares. A esse respeito, Edna Vilar (2017b, p. 5528) ressalta que:

A Geografia na instrução primária no período do Oitocentos, considerada a característica de nível elementar de saberes com que vem, historicamente, sendo distinguido esse nível de ensino; se não esteve ausente, sua presença deu-se de forma fragmentária, secundarizada, cujos saberes e/ou conteúdos – os que lhes foram arrogados enquanto tal.

Ao fazer referência aos suportes de difusão e de ensino dos saberes geográficos inerentes à instrução primária, no caso aos aspectos assumidos pelos livros didáticos, Edna Vilar (2017b) atenta para a existência da circulação de livros didáticos com características mais gerais. Neste caso, a autora destaca os livros catecismos e os livros de leituras, apesar da também existência de livros específicos, com títulos direcionados

para o ensino de Geografia.⁹⁸ A reflexão apresentada por Edna Vilar coaduna o entendimento de Vânia Vlach (2004) acerca da difusão dos conteúdos, reconhecidos hoje como próprios da Geografia, por meio das aulas de Leitura, da Língua nacional e das referências aludidas à Constituição do Império brasileiro.

Em se tratando do contexto das primeiras décadas do século XIX, inferimos que não havia livros específicos para o ensino dos saberes geográficos nas escolas de primeiras letras, sobretudo no diz respeito à especialidade da Geografia do Brasil. Assim, corroboramos as autoras supracitadas ao reconhecermos que tais conteúdos fluíam por meio de outras matérias programadas oficialmente para essas escolas. Essa condição passa a se modificar a partir dos últimos anos da década de 1840, dada as reformas educacionais que passaram a ocorrer, durante a segunda metade do século XIX no contexto local das províncias, bem como no Município da Corte.

Ante novos cenários educacional, apresentados a partir da segunda metade do oitocentos – em um primeiro momento, no tocante na ampliação do currículo, e, posteriormente, sobretudo, no aspecto metodológico – emerge a demanda por produção de livros didáticos de Geografia, assim como ocorreu para outras disciplinas que ganharam explicitude no currículo da escola primária. Por conseguinte, ressalta-se a necessidade de uma seleção e reelaboração dos conhecimentos geográficos, de modo que tais conteúdos se tornassem mais apropriados para o público escolar que compunha este nível de ensino.

A partir da segunda metade do século XIX, os enfoques relacionados à Geografia (e a Corografia) do Brasil passam a ganhar destaque no rol dos conteúdos elencados para o ensino, em especial, no âmbito das escolas primárias, ainda que o enfoque reservado à Geografia Antiga de cunho Universal/Cosmográfica continuasse sendo uma vertente assumida pela Geografia escolar ao longo do século XIX e primeiras décadas do século XX. Esse aspecto de transição paradigmática que delineia o ensino da Geografia coaduna os múltiplos elementos transicionais que encerram o período em questão, inclusive, no tocante ao estatuto epistemológico que então configurava o Pensamento Geográfico (ou

⁹⁸ Tais publicações já ocorriam nas primeiras décadas do século XIX. Pioneiramente, se destacam, nesse sentido, as produções destinadas, especialmente para a Real Academia Militar, instalada no Rio de Janeiro. Mencionaremos, aqui, duas produções de José Saturnino da Costa Pereira, professor desta instituição, conforme levantamento de Jeane Silva (2012): *Leituras para meninos, contendo historias moraes relativas aos defeitos ordinários às idades tenras, e hum dialogo sobre Geographia, chronologia, historia de Portugal, e historia natural*, publicada no Rio de Janeiro pela Impressão Régia, com quatro edições publicadas nos anos de 1818, 1821, 1822 e 1924; e, o *Compendio de Geographia elementar*, com destinação específica para uso das escolas brasileiras, publicado no Rio de Janeiro pela Typ. de R. Ogier em 1836.

Geografia Científica) no contexto da transição entre o que se constituía enquanto Geografia Clássica e Geografia Moderna.

Como pudemos observar, nesse período a rubrica Corographia do Brasil (e das províncias/estados) foi amplamente prescrita nos dispositivos normativos educacionais, ao lado da matéria Geografia, bem como passou a intitular vários livros didáticos produzidos na época. Assim sendo, reconhecemos que esse feito consiste em uma face assumida pelo estatuto da Geografia escolar durante o oitocentos, em especial, a partir da segunda metade do século XIX e primeiras décadas do século XX.⁹⁹

A abordagem corográfica, então difundida, era traçada, sobremaneira, a partir do recorte nacional e das espacialidades provinciais/estaduais. Segundo Pérola Castro (2016) o paradigma de sistematização do espaço, sob o viés corográfico, foi estabelecido pelos gregos, a partir de três especialidades de percepção visual distintas, mas que não se opõem. Ou seja, “a *topographia*, que descrevia as condições de um lugar (topos); a *khôrographia*, representando o caráter único das regiões (*khôroi*); e a *gêographia*, caracterizada pela preocupação com a totalidade da Terra (gê).” (CASTRO, 2016, p. 234 – grifos nosso).

Ao recorrermos à própria literatura corográfica produzida no Brasil, no período retratado nesta pesquisa, Pompeu Cavalcanti (1888) nos apresenta o entendimento de Corografia enquanto “a descrição de uma parte limitada da terra, como um Estado, uma província, etc. Quando a descrição se restringe ainda mais como a uma cidade, uma vila etc., designa-se com o nome topografia.” (CAVALCANTI, 1888, p. vij).

Ainda, recorrendo a definição apresentada pelo autor supracitado, a Corografia se divide em duas faces: física e política. Assim sendo a

Corografia física trata das divisões naturais do território, que descreve, da sua configuração, da acidentação da sua superfície, das suas produções, dos fenômenos meteorológicos, que se dão na atmosfera, do seu clima, etc.

A Chorographia política estuda a sua classificação como Estado ou província, as suas divisões legais ou convencionais, a sua população, as condições moraes de seus habitantes, costumes, língua, religião, agricultura, indústria, comercio, riqueza, vias de comunicação, instituições, legislação, história, etc. (CAVALCANTI, 1888, p. vij – viij).

⁹⁹ Entretanto, aqui cabe atentarmos que a bibliografia de cunho corográfico sobre o Brasil (e suas províncias) já vinha sendo produzida desde o início do século XIX, pelos viajantes estrangeiros, religiosos e estudiosos locais. Uma das obras mais conhecida e mais referenciada, sobretudo, pelo seu aspecto de pioneirismo acerca da temática, e que não poderíamos deixar de mencionar, foi a *Corografia Brasilica ou Relação Histórico-Geográfica do Reino do Brasil*, escrita por Manoel Aires de Casal, publicada em 1817, no Rio de Janeiro, pela Imprensa Régia.

Do(s) delineamento(s) supracitado(s) sobre o entendimento desse termo, aludimos à uma abordagem narrativa, pautada pela descrição do território, de modo que, para tal associação conceitual, se faz necessário o uso de uma dimensão escalar sob um recorte espacial politicamente estabelecido. Na definição apontada por Cavalcanti (1888), o autor traz os exemplos de recortes para as províncias (que no período tomado por esta pesquisa também se refere à uma unidade federativa estadual) e para de um Estado (aqui lemos país). Nesse caso, a estrutura descritiva se faz, individualmente, a partir dos recortes provinciais.¹⁰⁰

Em relação aos aspectos topográficos, climáticos, hidrográficos e econômicos que configuram o território nacional Pérola Castro (2016) ressalta a impossibilidade de uma síntese unilateral do Brasil, visto que esse país existia sob o signo da diversidade, que, por vezes, perfaziam a unidade. Sendo assim, a autora assinala que “a melhor maneira de se vislumbrar o território do país seria, portanto, remetendo-se às especificidades regionais, as quais deveriam ser descritas em artigos independentes entre si.” (CASTRO, 2016, p. 240).

Segundo Eduardo Maia (2014; 2018), a despeito da escrita corográfica ter se tornado uma característica marcante na bibliografia concernente à Geografia (e a História) desde o início do século XIX, inclusive com o objetivo de promover um estatuto jurídico à ideia de Brasil e de território nacional, a Corografia só passa ter conotação de matéria escolar em 1855, com o regulamento aprovado pelo Decreto Imperial de 1556. O referido autor, ainda, afirma que a partir deste período passaram a existir duas matérias: a Geografia e a Corografia, as quais, inicialmente, não ocorria uma diferença clara entre ambas, quanto ao método, mas que se diferenciavam pela escala e objeto. Desse modo, enquanto a Corografia compreendia a descrição da paisagem (*Landschaft*) dos lugares e das regiões em particular, a Geografia estava para a descrição da superfície da Terra, no que compreende as grandes massas, ou grandes conjuntos como os continentes, países, mares, populações, raças, limites territoriais (MAIA, 2018). Outrossim, recorrendo ao pensamento de Ptolomeu, Harvey (1992) associa a Corografia, a condição de lidar

¹⁰⁰ Na obra *Diccionario Topographico do Imperio do Brasil*, de José Saturnino da Costa Pereira, publicada no Rio de Janeiro, em 1834, o autor evidencia esse aspecto direcionado à descrição a partir das partes e da diversidade, que forma o todo. Expressa o autor: “Remetemos por isso os nossos leitores aos Artigos, em que cada uma das Províncias individualmente se descreve, e onde se faz menção, de cada um dos objetos digno de observar-se na respectiva localidade, e onde podem ser considerados singularmente, sem relação ao todo” (PEREIRA, 1834, p. vj).

separadamente com uma parte do todo, enquanto a Geografia se volta para o todo em sua justa proporção.

Apesar da Corographia se constituir enquanto uma rubrica própria explícita no currículo das escolas (primária e secundárias) daquele período, e, mesmo dada a existência de uma profusa bibliografia produzida em torno da narrativa corográfica (tanto para a Geografia, quanto para a História), inclusive, com grande recorrência para o contexto das províncias, mesmo assim, a Corografia não se constituiu enquanto uma disciplina institucionalizada. Partindo desse entendimento, Maia (2014; 2018) a compreende enquanto um estágio da Geografia. Esse formato foi, assim, assumido devido à falta de

um sistema articulado de conhecimento entorno da corografia, ela é a própria descrição presente nas crônicas e nos relatos de viagens ou extraído dos manuais de história. Mesmo quando ela se torna disciplina, em 1855, não se formou, a exemplo de outras matérias escolares, um grupo socialmente reconhecido que discutia sobre as questões corográficas. E o simples fato da existência de um manual didático destinado ao seu ensino não foi uma condição para garantir a sua institucionalização, como campo de conhecimento ou uma matéria escolar. (Maia, 2018, p. 11).

Conforme já abordamos no capítulo anterior, as reformas curriculares prescritas a partir das décadas de 1850 e 1860 não encontraram um terreno fértil para propagação das inovações promulgadas legalmente, tendo em vista uma série de adversidades que assolavam a sociedade brasileira em diferentes esferas, naquele período. Desse modo, a inserção de novos conhecimentos no currículo da escola primária, não encontrara um cenário favorável para difusão das propostas então elaboradas. Dentre os problemas já evidenciados, ainda podemos situar a falta de livros didáticos elaborados para o ensino de tais conhecimentos, inclusive, no tocante à produção adequada para as classes das escolas primárias. Nesse sentido, emerge a necessidade de produções de livros didáticos de Geografia e/ou Corografia do Brasil, sobretudo, para o ensino primário, conjuntamente, (ou não) com a disciplina História. Aliás, essa demanda começa a ocorrer em algumas províncias.

Diante de tal emergência, e considerando os catálogos consultados¹⁰¹, identificamos que as primeiras publicações de livros didáticos de Geografia, cujos títulos remetem aos Elementos/Noções/Rudimentos dessa disciplina, por vezes, com destinação explícita para as escolas primárias, ocorrem entre os últimos anos da década de 1840 e

¹⁰¹ Destacamos aqui o quadro referente à Bibliografia didática brasileira de Geografia (1814 – 1939), elaborado por Silva (2012); e, o quadro concernente a relação dos manuais escolares de Geografia do século XIX, elaborado por Maia (2014).

primeiros anos da década de 1850. A maioria dos livros se fazia circunscrita ao Rio de Janeiro, ainda que algumas publicações ocorressem para além do Município da Corte, com ocorrência em outros pontos do território brasileiro.

Em nossas análises observamos que as publicações atinentes ao ensino das Noções de Geografia passam a ocorrer a partir da década de 1840 e no decorrer das décadas de 1850 e 1860. Entretanto, em muitos casos, sobretudo, as publicações remetentes à década de 1840, não expressam, em seus títulos, o enfoque para a Geografia/Corografia do Brasil.¹⁰²

Sob o rótulo elementos de geografia, uma publicação que ganhou destaque neste período foi o livro *Elementos de Geographia – offerecido á mocidade cearense*, escrito por Thomaz Pompeu de Sousa Brasil; um livro de cinco edições¹⁰³, “usado para a educação dos poucos letrados de quase todo o império” (SOUZA NETO, 2012, p. 1).

Ao longo de suas reedições, a referida obra apresentou modificações em seus títulos. A segunda edição trouxe um novo título - *Compendio de Geographia (consideravelmente augmentada)*. Na terceira edição, mais uma vez o título é alterado, e passou a ser intitulado *Compendio Elementar de Geographia Geral e Especial do Brasil*, que ficou definitivo para as demais edições. Nesse caso, entendemos que esse direcionamento assumido para a obra, em sua 3ª edição, publicada em 1959. coaduna com as orientações educacionais fomentadas pelo nacionalismo patriótico, legalmente, respaldadas pelo ensino dos elementos da Geografia do Brasil. Aliás, a referida obra alcançou grande expressão no período, conforme aponta a literatura sobre a HGE, ao identificar o uso dessa edição em escolas instaladas em diferentes províncias, inclusive tendo sido oficialmente adotada no Colégio Pedro II.

A emergência de livros didáticos de Geografia com vistas a difusão dos conhecimentos acerca do território brasileiro nas escolas primárias, implicou em publicações com tal direcionamento, no contexto de algumas províncias. Assim, podemos

¹⁰² Dentre outros exemplos, podemos citar aqui os títulos: *Elementos de Geografia, para o uso das escolas da instrução primaria da província do Rio de Janeiro*, escrita por José Policarpo de Santa Gertrudes, publicad em 1840, em Lisboa, pela Typographia Nitheroy; *Noções de Geographia, para uso das escolas*, escrito por Salvador Henrique de Albuquerque, publicado em 1856, em Pernambuco, pela Typ. Universal; *Epítome de Geographia physica para uso dos alunos da classe elementar da mesma sciencia no gymnasio baiano*, de autoria de Abílio Cezar Borges (Barão de Macahubas), com publicação em 1863, na Bahia, pela Camilo de Lellis Masson.

¹⁰³ 1ª ed. 1851; Ceará; Typographia de Paiva e Cia; 284 p.; 2ª ed. 1856; Ceará; Typographia de Paiva e Cia 536 p.; 3ª ed. 1859; Rio de Janeiro; Brandão e Irmãos; 519 p.; 4ª ed. 1864; Rio de Janeiro; Laemmert. 556 p.; 5ª ed. 1869; Rio de Janeiro; Laemmert. 556 p.

identificar este aspecto ante o processo de levantamento das nossas informações catalográficas; se não pelas informações complementares que acompanham o título da obra, ainda podemos reconhecê-lo a partir do local de publicação. Nesse sentido, dentre os títulos de livros didáticos de Geografia que levantamos, podemos citar: *Noções de Geographia e de História do Brasil, para o uso das escolas da instrução primaria da província do Pará - correta e augmentada*, por Joaquim Pedro Corrêa Freitas, publicada no Pará¹⁰⁴; *Geographia Elementar metódica do Brasil, para o uso das aulas do ensino primário*, escrito por José Vicente Thibaut, publicado 1862, no Rio Grande do Sul, pela Typ. do Echo do Sul de P. B. de Moura; e, *Rudimentos de Geographia, para uso das escolas da instrução primaria*, de autoria de Antônio do Rego, publicada pela tipografia do Frias, em São Luiz, Maranhão.¹⁰⁵

Alimentado pelo debate nacionalista, o enfoque em torno do ensino da Geografia do Brasil, ganha relevo no contexto escolar, passando a ser expresso nos documentos normativos, e impresso nos materiais didáticos a partir das décadas de 1850 e 1860.¹⁰⁶ Contudo, neste período ainda era muito restrito o número de províncias que apresentavam condições estruturais para investir na produção de seus livros didáticos (HALLEWELL, 2005; BITTENCOURT, 2008). Aliás, neste contexto, cabe lembrar, que o acesso à escola, ainda, estava restrito à uma pequena elite, o que remete ao entendimento de um nacionalismo elitista, forjado sem a participação do povo (VLACH, 1998).

4.2 - Livros didáticos de Geografia das províncias/estados do Brasil entre as décadas de 1860 e 1920: considerações acerca da produção e aspectos gerais das obras

A emersão de livros didáticos de Geografia no âmbito das províncias/estados remonta à década de 1860, e expressa a emergência de uma dinâmica representativa da cultura material escolar articulada à emergência de um projeto de ampliação e reorganização da instrução elementar em escala local com expressão em âmbito nacional.

¹⁰⁴ Reconhecemos a legitimidade desta obra dado seu número de reedições. Cf. levantamento feito por Silva (2012), a referida obra passou por várias edições. No catálogo da autora consta informação de publicação da 8ª edição em 1863.

¹⁰⁵ Pelas referências consultadas, levantamos três edições desta obra, cujas informações indicam a 1ª ed. publicada em 1862; 2ª ed. em 1866; e, 3ª edição em 1872. (SILVA, 2012; COSTA, 2013).

¹⁰⁶ Uma obra de grande relevância publicada nesse contexto é o *Atlas do Império do Império do Brasil*, organizado por Candido Mendes de Almeida, publicado em 1868, no Rio de Janeiro. Trata-se do primeiro atlas do território brasileiro, editado para o público nacional, e com destinação à instrução pública do Império, com especialidade aos alunos do Colégio Pedro II.

Com efeito, este movimento, fomentado pelas ideias e ações de caráter republicanas, passaram a circular com mais afinco a partir da década de 1870 (ANGELO, 2014).

A ampliação da escolarização para as crianças e jovens durante as últimas décadas do século XIX, e o consequente aumento na produção de livros didáticos, evidenciou, por vezes, o reconhecimento deste produto cultural como uma fonte de lucro, ao passo que difundiu um novo padrão cultural e afirmou o desenvolvimento da indústria do livro. A este respeito Bittencourt, esclarece:

Com o fim do monopólio da Impressão Régia em 1822, seguiu-se o descompromisso estatal com publicações de compêndios escolares, e a segunda década do século XIX marcou a transferência da produção didática para as editoras particulares que começaram a surgir no Brasil, além das que produziam material escolar em Portugal e na França. (BITTENCOURT, 2008, p. 65).

Esse feito, também se materializou dada a ampliação da indústria cultural que, por vezes, culminou em um maior incremento de tipografias e editoras em várias províncias nas últimas décadas do Império (HALLEWELL, 2005). Tais estabelecimentos, geralmente de pequeno porte, instalados fora da sede governamental, surgiram, principalmente, como o intento de produzir periódicos, mas acabaram contribuindo para uma produção ocasional de livros escolares voltados para o consumo local, e escritos por sujeitos do lugar (BITTENCOURT, 2008). Por outro lado, também cabe salientar que, em alguns casos, tais publicações, ainda, assumiram um formato mais geral, com vistas a atender um público para além da respectiva província/estado, e por que não dizer, uma pretensão de alcance nacional.

É em meio a esse contexto político e educacional e de desenvolvimento da indústria cultural que a produção de livros didáticos de Geografia especial/particular das províncias/estados - que aqui estou chamando de livros locais - com destinação para a instrução primária, ganha destaque. Entretanto, no tocante ao levantamento de livros didáticos no âmbito das editoras e tipografia instaladas nas províncias, Bittencourt (2008, p. 76) ressalta o quão é difícil inventariar esta produção fora do eixo das empresas editoriais da capital do país, dada a “insuficiência de registros, inexistência de catálogos e desaparecimento dessa literatura sempre marginalizada.” Ao consultar o Catálogo do Museu Escolar Nacional (1885)¹⁰⁷, a autora identificou um número reduzido de obras editadas no âmbito das províncias – perto 12% da produção total. Porém, ao recorrer a

¹⁰⁷ FRANCO, Júlio de Lima (Org.). Catálogo da Biblioteca do Museu Escolar Nacional. Rio de Janeiro: Tipografia de G. Leuzinger & Filhos, 1885.

outras fontes, como almanaques, revistas e alguns jornais, Bittencourt (2008, p. 76 -77) identificou que

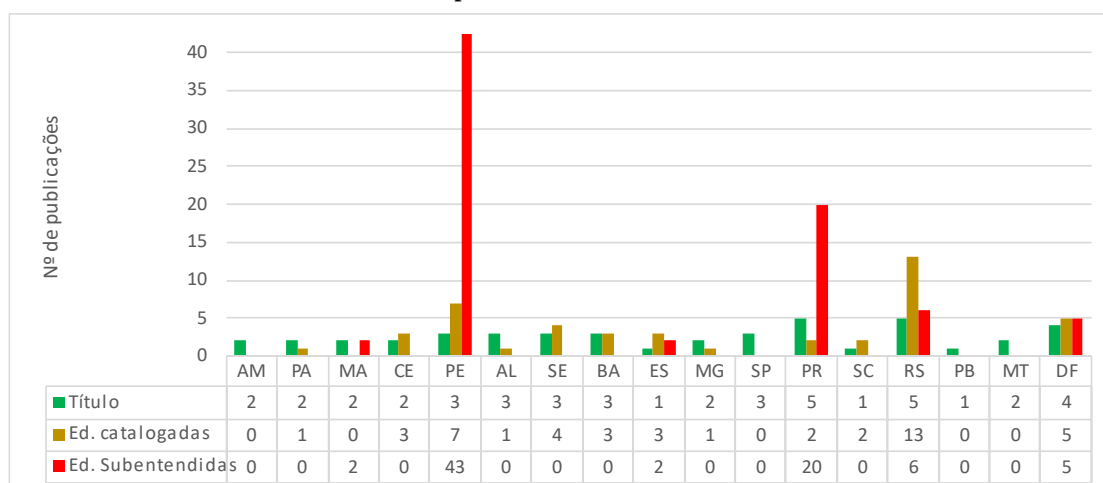
o número de livros confeccionados nas províncias foi maior e mais significativo do que o elenco contido no Catálogo de 1885, desempenhando papel importante no processo de escolarização, principalmente para o ensino elementar.

Essa declaração nos leva, mais uma vez, a reforçar a relevância de pesquisas voltadas para exploração de acervos locais, organizados por instituições instaladas nos diferentes estados, como os IHG, as bibliotecas públicas estaduais, dentre outros arquivos.

Tomando como referência o mapeamento dos livros didáticos de Geografia particular das províncias/estados, por nós catalogados, identificamos que a publicação dessas obras, por vez, permeada por características particulares delineadas a partir do local, emergiu em diferentes partes do território, e que algumas alcançaram dimensão nacional.

A elaboração e a materialização desses livros didáticos figuram uma série de marcadores locais, perpassados pela esfera política-educacional e pela condição histórica, econômica e cultural, resguardando as diferenças regionais e locais que caracterizam o território nacional. Nesse sentido, conseqüentemente, a amostragem evidenciada a partir dos livros didáticos levantados, revelam um panorama nacional diverso, no qual algumas províncias/estados se destacam em relação ao número de produção de títulos e/ou de reedições de tais livros, conforme Figura 3.

Figura 3: Quantitativo de publicações e reedições de livros didáticos de Geografia Local por províncias/estados



Fonte: Catálogo organizado pela autora (apêndice A).

Em nosso levantamento reconhecemos o aspecto concernente a forte vinculação entre o livro didático e o poder instituído, tal como salientou Bittencourt (2008). Desse modo, a “articulação entre a produção didática e o nascimento do sistema educacional estabelecido pelo Estado distingue essa produção cultural dos demais livros, visto que nestes há menor nitidez da interferência de agentes externos em sua elaboração. (BITTENCOURT, 2008, p. 23).

Ademais, consideramos a relação traçada entre o livro e o contexto escolar. Esse aspecto geralmente era apresentado na própria materialidade do livro, como as informações dispostas no título das obras, bem como em outros enunciados expressos na capa e/ou no frontispício. Dessa forma, atentamos para uso de enunciações prescritivas, considerando as expressões relacionadas aos termos erigido nos dispositivos normativos educacionais, como mostrado no capítulo anterior, a exemplo de noções, rudimentos, elementos..., bem como aferimos o uso das denominações compêndio, manuals e lições, tendo em vista que estes termos eram muito usados, na época, para rotular os livros destinados para o contexto escolar. Ainda, nesse sentido, reconhecemos uma série de elementos que indicam a destinação do livro para o uso dos professores (seja para a preparação das aulas, seja para a prática do ensino) e/ou pelos alunos na classe. Dentre os aspectos declarantes, nesse sentido, destacamos:

- a) a indicação do nível/classes a que se destinava o livro;
- b) destinação para o ensino da infância, da mocidade...;
- c) anúncios sobre o acompanhamento de material auxiliar, como: mapas e cartas;

- d) o status de aprovação da obra por órgãos reguladores vinculados à instrução pública;
- e) manifestações sobre a equivalência dos conteúdos com os programas de ensino da época, trançando a relação entre a elaboração do livro e a legislação educacional então vigente.

Esses critérios, por nós estabelecidos, para elaboração do nosso catálogo, podem ser visualizados nos títulos e informações complementares que rotulam as obras relacionadas no Quadro 5.

Quadro 5: Títulos de livros didáticos de Geografia das províncias/estados com enunciações direcionadas para o contexto escolar.

AMAZONAS
1 - <i>Noções Geraes de Gegraphia universal, contendo particularmente a Geographia do Império do Brazil e da província do Amazonas.</i> (acompanhada de 17 figura de texto). Por Raimundo Agostinho Nery. (1884; 1ª ed.).
2 - <i>Licções elementares de Geographia: especialmente do Amazonas.</i> Por Goeth Galvão de Carvalho. (189?; s/ed.).
PARÁ
1 - <i>Geographia elementar e especial do estado do Pará.</i> Por Carlos Augusto Valente Novaes. (1892; s/ed.).
2 - <i>Geographia especial do Pará (approvada para uso das escolas primarias).</i> Por Raymundo Cyriaco Alves da Cunha. (1894; 1ª ed.).
MARANHÃO
1 - <i>Fragmento para a Chorographia do Maranhão;</i> ¹⁰⁸ Por Justo Jansen Ferreira. (1901; [s/ed.).
2 - <i>Geografia do Maranhão.</i> ¹⁰⁹ Por José Ribeiro Vale (1944; 3ª ed.).
CEARÁ
1- <i>Geographia especial do Ceará (aprovado pelo conselho superior da instrução pública para servir de compêndio nas escolas públicas e particulares do estado).</i> Por João Gonçalves Dias Sobreira. (1887; 1ª ed.).
2 - <i>Lições de Geographia do Ceará.</i> Por Thomaz Pompeu de Souza (Filho). (1894; 1ª ed.).
PERNAMBUCO
1- <i>Elementos de Geographia Universal – Geral do Brazil e especial de Pernambuco. (e de conformidade com o programa dado pela lei n. 1:143, art. 33, Inciso 7 que rege a instrução da província.</i> Por Manoel Pereira de Moraes Pinheiro. (1875 - 1ª ed.).
2 - <i>Compendio de Geographia Universal, especial do Brazil e da província de Pernambuco. (aprovado pelo conselho diretor da província de Pernambuco – melhorada e muito augmentada).</i> Por Salvador Henrique de Albuquerque. (1880; 2ª ed.).

¹⁰⁸ No texto introdutório que compõe as primeiras páginas do livro, o autor informa, explicitamente, nas primeiras linhas, se tratar de um livro elementar didático sobre a Corografia do Maranhão, com vista a ser adaptado para o ensino da referida matéria.

¹⁰⁹ Opiniões de professores sobre a obra, dispostas no frontispício indicando o uso do livro para as classes escolares.

3 - <i>Noções geográficas e históricas do estado de Pernambuco (compendio adoptado pelo conselho literário, para as escolas primárias do mesmo Estado)</i> . Por Eleutério Roberto Tavares do Espírito Santo. (1884; 1ª ed.).
PARAÍBA
1 - <i>Escorço de Corografia da Paraíba – (adaptado para o uso das escolas públicas do estado)</i> . Por José Gomes Coelho. (1919; 1ª ed.).
ALAGOAS
1 - <i>Opusculo da Descrição Geographica, Thopographica, Phizica, Politica, e Historica do que unicamente respeita à Provincia das Alagoas no Imperio do Brazil</i> . ¹¹⁰ Por Hum Brasileiro (Autoria atribuída a Antônio Joaquim de Moura). (1844; s/ed.).
2 - <i>Geographia alagoana ou descripção physica, política e historica da Provincia das Alagoas</i> . ¹¹¹ Por Thomaz Espindola. (1860 - 1ª ed.).
3 - <i>Elementos de Geographia e Cosmographia opferecidos a mocidade alagoana</i> . Por Thomaz Espindola. (1874 - 1ªed.).
SERGIPE
1 - <i>Chorographia do Estado de Sergipe (aprova da pelo Conselho Superior da Instrução e manda adoptar nas escholas publicas)</i> . Por Luiz Alves da Silva Lisboa. (1897; s/ed.).
2 - <i>Quadro Chorographico de Sergipe</i> . ¹¹² Por Laudelino Freire. (1898; 1ª ed.).
3 - <i>Meu Sergipe: ensino de Historia e Chorographia de Sergipe</i> . Por Elias do Rosário Montalvão. (1916; s/ed.).
BAHIA
1 - <i>Introducção da Geographia brasílica, da parte que trata da Bahia, composta por um presbytero secular do grão-priorado do Crato e manda imprimir para a instrucção da mocidade bahiense por um professor da mesma</i> . Por Ayres de Casal – Org. anonimamente por Ignácio de Aprígio da Fonseca Galvão. (1826; s/ed.).
2 - <i>Coroghapia, ou abreviada história geographica do Império do Brasil: coordenada, acrescentada, e dedicada á casa do collegio dos órfãos de S. Joaquim desta cidade</i> . Por Domingos José Antonio Rebello. (1829; s/ed.).
3 - <i>Epítome de Geographia physica para uso dos alunos da classe elementar da mesma sciencia no gymnasio baiano. (Para uso dos alunos da classe elementar da mesma sciência no gymnasio baiano)</i> . Por Abilio Cezar Borges (Barão de Macahubas). (1863; s/ed.).
4 - <i>Chorographia e historia do Brasil: especialmente do Estado da Bahia</i> . Por Antonio Alexandre Borges dos Reis. (1892; 1ª ed.).
ESPÍRITO SANTO

¹¹⁰ Com base na dedicatória feita pelo autor nas primeiras páginas do livro, Vilar (2017a) considera o livro como um “material a ser usado na escola como espaço específico para esse tipo de ensino em que a territorialidade alagoana, bem como a finalidade de evocação da memória dos seus heróis fossem articuladas.” (VILAR, 2017a, p. 120).

¹¹¹ Conforme Vilar (2017a), as enunciações do autor no referido livro chamam atenção para indicação do conteúdo referente à província de Alagoas a ser ministrado nas escolas da província.

¹¹² Na edição que manuseamos, o autor não expressa, de forma clara, sobre o aspecto de destinação do livro para o contexto escolar. Entretanto, nesta mesma edição, consta uma carta de avaliação da obra pelo Barão do Rio Branco, na qual este elucida sobre as características ‘simples’ que revestem a obra no tocante ao resumo das informações contidas no conjunto de conteúdos tratados pelo autor, e ressalta que as características da obra a enquadra como um compêndio elementar destinado à instrução dos que ainda não podem receber grande soma de informações científicas. A vinculação da referida obra ao contexto escolar de Sergipe, também foi assinalada por Santos (2004), ao identificar que a 2ª edição teria sido adotada nas escolas de Sergipe, naquela época.

1 - <i>Noções abreviadas de geographia e história do Estado do Espírito Santo acompanhadas de preliminares de Geografia geral e História do Brasil</i> . Por Amancio Heráclito Pereira. (1894; 1ª ed.). ¹¹³
SÃO PAULO
1 - <i>Geographia da Província de São Paulo: adaptada á lição das escolas</i> . Por Brigadeiro José Joaquim Machado de Oliveira. (1862.; s/ed.).
2 - <i>Chorographia e história do Brazil especialmente do estado de São Paulo (aprovada pelo Conselho Superior da Instrução Pública do mesmo Estado)</i> . Por Antônio Alexandre Borges do Reis. 1898; (s/ed.).
3 - <i>Corografia do estado de São Paulo. Para o uso das escolas primarias</i> . Por Sud Mennucci. (1936; s/ed.).
MINAS GERAIS
1 - <i>Tratado de Geographia descriptiva Especial da Provincia de Minas-Geraes</i> . ¹¹⁴ Por José Joaquim da Silva. (1878; s/ed.).
2 - <i>Geographia do Estado de Minas Geraes: seguida de noções de história do mesmo Estado</i> . Por Francisco Lentz Araujo. 1895 (Vol.1; s/ed.).
GOIÁS
1 - <i>Ensaio de Chorographia de Goyaz</i> . Por Alcides Celso Ramos Jubé. (1919; s/ed.).
MATO GROSSO
1 - <i>Quadro Chorographico do Matto-Grosso</i> . Por Estevão Mendonça. Livro publicado pela: Escolas Profissionais Selesianas. (1906; 1ª edição).
PARANÁ
1 - <i>Compendio de Geographia da Provincia do Paraná: adaptado ao ensino da mocidade brasileira e acompanhado de cento e trinta notas instructivas</i> . Por Luiz de França Almeida e Sá. (1871; s/ed.).
2 - <i>Noções elementares de Geographia Geral e do Brazil: Especialmente da Província do Paraná (compilada para o uso das escolas daquela província)</i> . Por Lindolpho de Siqueira Bastos. (1888; 1ª ed.).
3 - <i>Esboço geográfico do Paraná</i> . Por Sebastião Paraná. (1889; s/ed.).
4 - <i>O Brasil e o Paraná para escolas primárias</i> . Por Sebastião Paraná. (1903; 1ª ed.).
SANTA CATARINA
1 - <i>Corografia de Santa Catarina - Resumo Didáctico Adoptado Officialmente</i> . Por Alexandre Boiteux. (1919; 1ª ed.).
RIO GRANDE DO SUL
1 - <i>Compêndio de Geographia da Provincia de São Pedro do Rio Grande do Sul</i> . Por Eudoro Brasileiro Berlinck. (1863; 1ª ed.).
2 - <i>Geographia da Provincia do Rio Grande do Sul (adaptadas ás classes elementares)</i> . Por Hilario Ribeiro de Andrade e Silva, [Hilario Ribeiro]. (1880; s/ed.).

¹¹³ A sexta edição desta obra é referenciada no catálogo do IHGB, disponível em: <https://ihgp.net/catalogo_3o.htm>, apresentando o seguinte título e informações adicionais: *Estado do Espírito Santo - Acompanhadas de preliminares de Geographia Geral, de Chorographia e Historia do Brasil para uso das Escolas públicas do Estado* - Obra aprovada e adaptada pelo Governo Estadual (185p.).

¹¹⁴ Apesar de o livro não trazer exposto na capa informações sobre destinação para o contexto escolar no prólogo há informações sobre tal direcionamento.

- 3 - *O Rio Grande do Sul para as escolas*. Por José Pinto da Fonseca Guimarães (1896; 1ª ed.).¹¹⁵
- 4 - *Geographia do Estado do Rio Grande do Sul*. Por Henrique Martins, [Augusto Eduardo]. (1898; 1ª ed.).
- 5 - *Noções de Geographia do Rio Grande do Sul* (parte 1). Affonso Guerreiro Lima. [A. G. Lima]. (1911; 1ª ed.); *Publicado pela: Oficinas Graphicas da Escola*.
- 6 - *Geographia Elementar - adoptado nas aulas publicas do Estado do Rio Grande do Sul*. Por Lobo José Teodoro. (1917; 1ª ed.).

Fonte: Catálogo organizado pela autora (apêndice A).

Assim como constatou Angelo (2014), também neste levantamento, as produções locais destinadas para as escolas primárias foram, destacadamente, mais expressivas do que aquelas que se voltaram para o ensino secundário¹¹⁶, conforme mostrado no Quadro 6.

Quadro 6: Quantitativo de títulos de livros didáticos de Geografia das províncias/estados, publicados por nível de ensino

Nível de ensino	Número de títulos
Primário	17
Secundário	02
Primário/secundário	02
Escola Normal	-
Não identificado	23
Total	44

Fonte: Catálogo organizado pela autora (apêndice A).

Entretanto, aqui cabe ressaltar que, apesar do enfoque relativo à Geografia local se apresentar de forma mais expressiva nos livros didáticos destinados ao ensino primário, nos impulsionando a eleger este nível de ensino para nossas análises, isto não significa que não reconhecemos a presença dessa especialidade no âmbito da instrução secundária.

Em nosso levantamento, identificamos dois livros, os quais apresentaram destinação explícita de uso para ambos os níveis de ensino (primário e secundário).¹¹⁷ Um

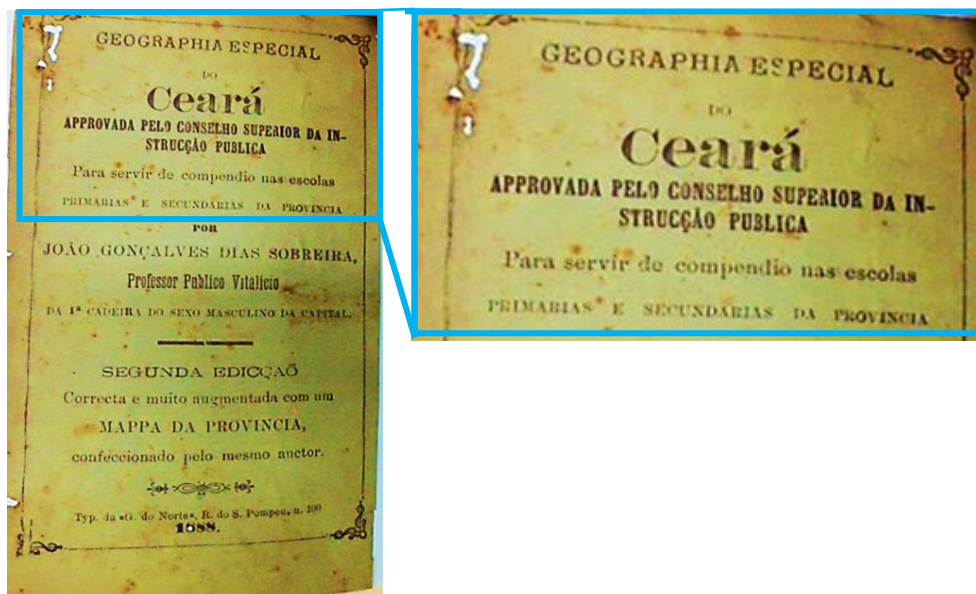
¹¹⁵ Na segunda edição, publicada em 1899 traz na capa a informação: Mandado adoptar pelo Governo para servir de livro de Leitura nas escolas do Estado. Fonte: PUCRE *apud* Almeida, 2007.

¹¹⁶ De acordo com Bittencourt (2008), na época, a literatura escolar do ensino primário podia ser dividida em dois gêneros: *livros de leitura* para a infância e *livros de disciplina*. Este, que compõe nosso quadro investigativo, comumente, era “organizado por nível de idade, cuja complexidade dos conteúdos buscava acompanhar as diversas fases de aprendizagem do aluno, evoluindo segundo os programas de ensino. (BITTENCOURT, 2008, p.43).

¹¹⁷ Na época, já era comum esse tipo de informação aparecer explícito na capa do livro e/ou em outras partes dos elementos paratextuais.

deles é o livro *Geographia especial do Ceará*. Nesse caso, a informação referente a sua destinação para os dois níveis de ensino é anunciada na capa. (Figura 4).

Figura 4: Capa do Livro *Geographia Especial do Ceará*, com indicação para uso nas escolas primárias e secundárias da província.



Fonte: Sobreira (1888). Acervo: Instituto do Ceará.

Com efeito, identificamos que a publicação de livros com destinação para os níveis primário e secundário, ocorre de modo muito pontual no período recortado para esta pesquisa, ainda que essa ocorrência, possa ser observada ao longo da primeira metade do século XX. Um exemplo, nesse sentido, é o livro *Geografia do Maranhão*, elaborado por José Ribeiro de Sá Vale, publicado na década de 1940. Uma nota de opinião manifestada nas primeiras folhas do livro supracitado, avalia que a obra traz uma orientação plausível pela possibilidade de ser capaz de contemplar os dois níveis de ensino. Ou seja, a obra

apresenta, com simplicidade, numerosos conhecimentos úteis e necessários que poderão ser ministrados, convenientemente, aos alunos das classes mais adiantadas do curso primário e aos das primeiras séries do secundário. (MORAES in. VALE, 1940, n.p. - grifo nosso).¹¹⁸

A não padronização com relação a organização pedagógica da instrução primária e as regras traçadas em torno das publicações de livros didáticos no âmbito das províncias/estados reflete a condição de ausência de um sistema nacional de educação com vistas à unificação e a organização oficial do ensino de forma unificada em escala

¹¹⁸ Nota expressa por Nascimento Moraes, anunciado como um eminente professor, exposta em uma parte do frontispício reservada à apresentação de opiniões de três eminentes professores, na 3ª edição do citado livro, publicado em 1944.

nacional. Desse modo, assim como as assembleias provinciais/governamentais gozavam de autonomia para legislar sobre os programas de ensino constituintes às matérias, outrossim, a mesma condição estava posta para a seleção, organização e disposição dos conteúdos que compunham os livros didáticos.

No que concerne ao conjunto dos títulos de livros catalogados e dispostos no nosso levantamento, adquirimos algumas edições, seja por meio de reprodução (fotografia ou xérox), no caso dos acervos físicos, seja por downloads e/ou links de acesso, no caso dos acervos digitais. Apesar de não ser nosso propósito focar nesse conjunto de obras catalogadas, reconhecemo-las como importantes fontes capazes de subsidiar nosso argumento de tese, dada as informações contidas na capa e/ou frontispício dos livros, dentre outros aspectos gerais que constituem a materialidade dos livros. Esse olhar possibilita fomentar nossa escrita no que diz respeito, sobretudo, a abordagem da temática em aspectos ampliados, de modo a pensar a problemática da pesquisa em escala nacional.

As enunciações e prescrições então evidenciadas nos dispositivos normativos mobilizados e nos livros didáticos catalogados subsidiam as elaborações investigativas acerca dos caminhos traçados pela Geografia escolar no período aqui retratado. E, ainda, dispõem de um conjunto de informações que expressam um quadro delineador do estatuto epistemológico assumido pela disciplina escolar Geografia no âmbito das escolas primárias no recorte temporal estabelecido. Se por um lado não podemos identificar tais elaborações no plano das ações e do cotidiano escolar, por outro lado, cabe reconhecermos as disposições que se expressam no âmbito das políticas educacionais e das ideias pedagógicas veiculadas nesse material representativo da cultura escolar.

4.3 – Livros didáticos de Geografia Local por entre as províncias/estados

Tomando como base o nosso levantamento referente às publicações de livros didáticos de Geografia/Corografia local, observamos que a Bahia apresenta uma dissonância temporal e se antecipa, temporalmente, na elaboração de tais livros, com publicações que remontam a década de 1820. Trata-se das obras *Introdução da Geographia brasílica, da parte que trata da Bahia, composta por um presbytero secular do grão-priorado do Crato e manda imprimir para a instrução da mocidade bahiense por um professor da mesma*, escrita por Ayres de Casal e organizada, anonimamente, por

Ignácio de Aprígio da Fonseca Galvão, publicada em 1826, na Bahia;¹¹⁹ e a *Coroghapia, ou abreviada história geographica do Império do Brasil: coordenada, acrescentada, e dedicada á casa do collegio dos órfãos de S. Joaquim desta cidade*, por Domingos José Antonio Rebello, publicada em 1829, no Rio de Janeiro.¹²⁰

As obras elencadas surgem atreladas ao paradigma corográfico (CASTRO, 2016). Portanto, consiste em publicações elaboradas a partir de inventários e descrições regionais/locais, com vista a uma real promoção e representação do território nacional a partir das diversidades locais. Entretanto, o aspecto que as singularizam diante de outras produções, também de cunho corográfico com recortes provinciais, e que nos interessa aqui, diz respeito ao fato delas apresentarem informações que evidenciam destinação específica para o uso em estabelecimentos escolares da província.

Na esteira do movimento em prol do investimento em publicações de livros didáticos de Geografia Local, a província de Alagoas apresentou destaque nessa empreitada, haja vista à produção de um significativo número de compêndios referente à espacialidade alagoana (VILIAR, 2017).

A primeira obra referente à Geografia particular de Alagoas foi publicada em 1844, intitulada *Opúsculo da Descrição Geographica, Topográphica, Phizica, Política e Histórica do que unicamente respeita a Província de Alagôas no Império do Brasil*, de autoria de Antônio Joaquim de Moura. Apesar dessa obra não trazer informações explícitas referentes à sua destinação para o uso nas escolas, Vilar (2017a) conjectura tal intencionalidade, por parte do autor, uma vez que o ele expressou o desejo de que seu opúsculo viesse a ser usado no contexto escolar, fazendo referência ao Liceu, embora ainda não fundado.¹²¹

Não obstante os exemplos das publicações supracitadas, é somente a partir da década de 1860 e 1870 que passam a ocorrer, de forma contínua, as publicações de livro

¹¹⁹ Conforme Jeane Silva (2012), essa obra consiste em uma reprodução de parte da obra *Corografia Brasílica*, de Ayres de Casal, compreendendo um recorte na integra, referente ao capítulo sobre a Bahia, intencionalmente, recortado para uso nas escolas da província.

¹²⁰ Uma análise da obra *Coroghapia, ou abreviada história geographica do Império do Brasil: coordenada, acrescentada, e dedicada á casa do collegio dos órfãos de S. Joaquim desta cidade*, por Domingos José Antonio Rebello, foi tecida por Pérola Castro (2016).

¹²¹ Além da intencionalidade voltada para o uso no contexto escolar, o autor ainda apresentou seu livro enquanto um trabalho também direcionado para leitores outros, não necessariamente vinculados ao contexto da escola, além de propor correções ao que tinha sido publicado sobre o assunto, até então, concernente à província das Alagoas (VILAR, 2017a).

didáticos de Geografia Local no âmbito das diferentes províncias/estados¹²², visando respaldar, as demandas pedagógicas relativas aos debates concernentes a reorganização da instrução primária para o momento. Nesse sentido, as primeiras publicações que identificamos são referentes as províncias de São Paulo e do Rio Grande do Sul, respectivamente, a saber: *Geographia da Província de São Paulo – adaptada á lição das escolas e oferecida á Assembleia Legislativa*, escrita pelo Brigadeiro José Joaquim Machado de Oliveira,¹²³ publicado em 1862,¹²⁴ na cidade de São Paulo; e o *Compêndio de Geographia da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul – adoptado para as aulas públicas da província*, aqui já mencionado, escrito por Eudoro Brasileiro Berlinck; um livro de cinco edições, cuja primeira edição foi publicada em 1863, em Porto Alegre.¹²⁵

Na província de São Paulo a falta de obras de tal natureza, e que pudessem ser adaptadas à lição das escolas, é advertida pela Comissão de Instrução Pública, em um parecer de provação referente do livro *Geographia da Província de São Paulo*, disposto nas primeiras páginas do livro.

¹²² Mesmo no caso da Bahia, só identificamos obras com tal característica, apenas na década de 1870. Trata-se do livro *Compêndio de Geographia primaria*, escrito por Jeronimo Sodré Pereira, que apesar de não explicitar no título a especialidade para a geografia da Bahia, podemos constatar um interesse, nesse sentido, por meio de informações dispostas no frontispício do livro. Entretanto, não incluímos este livro em nosso catálogo. Posteriormente, conforme nosso levantamento, a próxima publicação com tal intento, ocorreu somente no período da República; a *Chorographia e Historia do Brasil: especialmente do Estado da Bahia*, escrita por Antônio Alexandre Borges do Reis.

¹²³ José Joaquim Machado de Oliveira foi membro honorário e laureado do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro; sócio honorário da Sociedade Auxiliadora da Industria Nacional; presidente da Sociedade Auxiliadora da Agricultura, Comercio e Artes da província de São Paulo.

¹²⁴ Livro impresso por ordem do Excelentíssimo Sr. Presidente da província Dr. João Jacyntho de Mendonça e dedicado à Assembleia Legislativa Provincial. O então Inspetor da Instrução Pública do Estado de São Paulo, Diogo de Mendonça Pinto, a qualificou enquanto uma obra completa de grande mérito que viria enriquecer a biblioteca da infância, inclusive, pelo fato de o autor trazer uma relação/descrição dos principais acontecimentos históricos da província ocorridos entre 1531 e 1856. Em linhas gerais, o índice das lições que compõem a obra contempla os seguintes assuntos: Regras preliminares; Lições com descrições dos elementos cartográficos de localização (posição, clima e limites), da Geografia física (orografia, relevo, hidrografia) e da Geographia política (divisão civil, política, população); e uma espécie de Adição à Geografia (parte do livro contendo a cronologia dos fatos e sucessos mais matáveis da história da província). Apesar do caráter de aprovação e indicação da obra pelo poder instituído e dos elogios feitos pelo então Inspetor da Instrução Pública de São Paulo, não encontramos elementos que indiquem se a *Geographia da Província de São Paulo* foi reeditada.

¹²⁵ Não tivemos acesso a esta obra, apesar da mesma ter passado por cinco edições, com publicações entre 1863 e 1881, condição que revela um movimento que nos permite inferir a adoção e/ou uso do livro em alguma escola. Aliás, do conjunto de títulos catalogados sobre o Rio Grande do Sul, apesar desta espacialidade se constituir naquela que identificamos mais títulos de livros publicados e reeditado, ao lado dopara o caso do Paraná, conseguimos acessar apenas a 3ª edição do livro *Geographia do Estado do Rio Grande do Sul*, elaborada por Henrique Martins. Nesse caso, conseguimos catalogar cinco edições, publicada entre 1863 e 1881.

Depreendemos, do referido parecer, que a tarefa de escrever livro didático para o público escolar local, naquele período, não conferia “atividade atrativa”. Assim, “a nenhuma remuneração que se vota a seus autores tem feito retrair-se de tais trabalhos as inteligências que a eles se podiam dedicar com grandes vantagens para a província.” (CRUZ, 1860, *In*. OLIVEIRA, 1862, p. X).¹²⁶ Por conseguinte, o compêndio elaborado por Machado de Oliveira ganhou respaldo e apoio direto da Assembleia, com um subsídio de uma quantia de 400\$000 reis para impressão, e o aval para que o referido livro fosse adotado nas aulas da província em que ensine tais matérias.¹²⁷

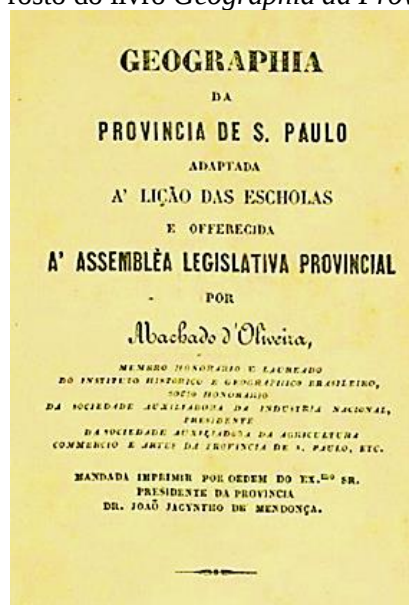
Da leitura do frontispício do compêndio *Geographia da Província de São Paulo* podemos identificar os diferentes sujeitos/instituições envolvidos nas etapas que encerram a materialidade do livro didático. A relação entre a obra e o poder instituído se apresenta, de imediato, na capa e na folha de rosto do livro, representada pela mensagem de oferecimento da obra à Assembleia Legislativa Provincial. Ver

Figura 5.

¹²⁶ Cf. Parecer das Salas das Comissões de Instrução Pública, em 29 de fevereiro de 1860, pelo Dr. Balthazar. – Santos Cruz, disponível no livro.

¹²⁷ Cf. Gomes (2016), esta obra foi publicada em um contexto de reformas lançadas pelo governo provincial em 1857, quando da aprovação de um código de instrução pública da província de São Paulo, por uma comissão nomeada pelo então presidente. Por meio deste código foi estabelecido o incentivo financeiro para elaboração de livros didáticos referentes as matérias que compunham os programas de ensino das escolas primárias e secundárias, incluindo a *Geographia e História Universal, especialmente do Brasil, e da província de São Paulo*. O investimento incluía a gratificação para os autores que escrevessem tais compêndios, além da compra destes pelo Governo Provincial, para serem distribuídos nas escolas. Dois mil exemplares da *Geographia da província de São Paulo* foram impressos pela Tipografia de Joaquim Roberto de Azevedo Marques, sendo que parte dos exemplares foram concedidos ao autor como demonstração de consideração pelo trabalho oferecido ao público escolar da província. (EGAS, 1926 *apud* GOMES, 2016)

Figura 5: Folha de rosto do livro *Geographia da Província de São Paulo*.



Fonte: Oliveira (1862). Acervo: Biblioteca da Faculdade de Direito da USP.

A vinculação entre a obra *Geographia da Província de São Paulo* e o Governo local também é reafirmada por meio das manifestações em forma de pareceres/opiniões da Comissão da Instrução Pública e da Inspeção Geral da Instrução Pública. Os pronunciamentos aparecem dispostos nas primeiras páginas da referida obra, indicando, consoante assevera Bittencourt (2008), a íntima relação entre o poder instituído e a concepção do livro didático. Essa relação, por vezes, evidenciada nas produções didáticas em escala local, também conduz o processo de produção dos livros didáticos cujas publicações se faziam direcionadas para um contexto mais geral, de expressão nacional, a partir de relações travadas entre o Governo geral, os autores e editores produtores de obras didáticas produzidas no Município da Corte (ANGELO, 2014).

Ao analisar a relação entre as produções didáticas de História no contexto das províncias, Bittencourt (2008) identifica que a produção de obras didáticas nas províncias era realizada sob as mesmas condições de instabilidade política que as obras produzidas no contexto central do Rio de Janeiro. Essa literatura

mais do que outras obras impressas necessitavam do aval do poder educacional para sobreviver, pois dependia da aprovação das autoridades educacionais para a circulação e adoção nas escolas. Autores e editores de obras didáticas tiveram de se submeter às imposições governamentais, tendo, ainda o agravante de ser o governo o principal consumidor dessa literatura. (BITTENCOURT, 2008, p. 76).

Partindo dessa perspectiva, reconhecemos que os tramites que figuram os livros didáticos se constituem em um processo que envolve desde a etapa do projeto de concepção do livro (que pode partir do Estado ou do autor), passando pelo momento da

elaboração (autor), da fabricação (editor), comercialização (editor e autor) e aquisição (estado – principal comprador).

O ensino da Geografia e da História pátria, seja pela perspectiva do nacionalismo patriótico – idealizado como pátria nacional ou “grande pátria”, ou pelo viés do patriotismo local – a partir da pátria local ou “pequena pátria”, passou a se constituir enquanto saberes essenciais a serem difundidos nas escolas elementares no contexto da formação dos Estado-nação, ao longo da segunda metade do século XIX. No Brasil, a despeito desse debate ganhar força enquanto ideia e ação a partir da década de 1870 (ANGELO, 2014), reconhecemos que esse projeto guarda uma vinculação com o contexto de promulgação do Ato Adicional de 1834, bem como acompanha o processo de (re)organização e ampliação da escola primária ao longo do século XIX, resguardando as singularidades locais. Parindo desse entendimento, o então Inspetor Geral da Instrução Pública da Província de São Paulo, Diogo de Mendonça Pinto, elucida que

Na França e na Allemanha, e em nações, onde como n’aquellas encontra-se a conveniente distribuição e difusão, por entre o povo, dos conhecimentos elementares, reputados indispensáveis a todo o cidadão, quando a instrução primária chega á seu maximo desenvolvimento compreende as noções da história e geographia pátria. Entre nós também nas segundas cadeiras de primeiras letras está prescrito pela lei n. 34 de 1846, esse ensino, e é natural que se queira e deva dar no estado da Geographia, maior expansão ao da Geographia da provincia. (PINTO, 1861, p. VII - VIII).¹²⁸

Ao consultarmos a lei n. 34 de 1846, promulgada em São Paulo, mencionada no excerto supracitado, podemos observar qual direcionamento/enfoque se fez prescrito em relação aos saberes geográficos para as escolas de primeiras letras. Nesse caso, avaliando os graus de ensino atinentes às escolas, identificamos que os saberes geográficos não se apresentaram explícitos para as escolas primárias elementares de primeiras letras, mas sim para as escolas de segunda aula¹²⁹, como elucidado por Pinto no extrato supracitado. Nesse caso, a lei então mencionada não prescreve, explicitamente, o ensino da Geografia particular de São Paulo, porém não consultamos outros dispositivos normativos

¹²⁸ Opinião/dedicatória da *Geographia da Província de São Paulo*, pelo Inspetor Geral da Instrução Pública da província, em 30 de dezembro de 1861, ao então Presidente da Província, Dr. João Jacyntho de Mendonça.

¹²⁹ Cf. Art. 4.º “Nas povoações em que as escolas do sexo masculino forem frequentadas por mais de sessenta alunos, poderá haver mais de uma escola, e n’este caso serão adicionadas à instrução primaria designada no artigo primeiro na segunda aula as seguintes matérias: noções gerais de história e geographia, especialmente da história e geographia do Brasil; noções das ciências físicas aplicáveis aos usos da vida. N’aquelas em que as do sexo feminino forem frequentadas por mais de quarenta, também poderá haver mais de uma, adicionando-se noções gerais de história, e geographia, e música.” (SÃO PAULO, 1864, p.n). Neste caso, a referência à segunda aula corresponde à fase de ensino também reconhecida, na época, como escolas/aulas de 2º grau, média, complementar, dentre outras denominações.

expedidos a partir dela, de modo que pudéssemos conferir se essa especialidade se fez explícita em outros documentos oficiais para o ensino da Geografia de São Paulo, naquele contexto.¹³⁰ De todo modo, tomando como referência a Lei n. 34 de 1846, anunciada como respaldante para a publicação do livro em tela, fica a indagação: essa prescrição, elaborada de forma genérica para a Geografia do Brasil, teria orientado, em primeiro plano, a elaboração do livro didático com especialidade para a província; ou esse feito teria ocorrido, sobremaneira, orientado por um movimento ensejado pelo sentimento de patriotismo local.

Conforme expresso na lei n. 34 de 1846, as “Noções gerais de história e geographia, especialmente da história e geographia do Brasil”, são prescritas enquanto uma matéria a ser ensinada na segunda aula primária, no caso das povoações em que as escolas do sexo masculino forem frequentadas por mais de sessenta alunos. E, naquelas povoações em que as escolas do sexo feminino forem frequentadas por mais de quarenta meninas, também poderia haver mais de uma escola, acrescentando-se aquelas noções.

Assim sendo, podemos perceber que além dos saberes geográficos serem prescritos apenas para as segundas aulas primárias, também, fica evidente uma diferenciação no tocante aos enfoques geográficos selecionados para as escolas femininas e masculinas. Ou seja, para as escolas femininas os conteúdos referentes à matéria de Geografia, se resumem apenas às noções de Geografia e História, seguindo, portanto, a lógica em voga, no que diz respeito supressão de conhecimentos tidos como mais ampliados/complexo para as classes frequentadas pelo sexo feminino.

Conforme assinala Oliveira (1862), para o ensino da Geografia Geral e do Brasil se fazia necessário, antes, o desenvolvimento da abordagem/enfoque que estamos chamando de Geografia local ou Geografia da Pátria local, mas que também, dentre outras possibilidades, pode ser lida como geografia provincial/estadual, como menciona o auto ao expressar seu pensamento acerca das ideias que o impulsionaram a escrever a *Geographia da Província de São Paulo*. Nas palavras do autor:

Para estudar, pois, a geographia geral com aproveitamento, e de um modo consentâneo com o predicamento de que é investida, faz-se de mister que, a mais dos preliminares já adquiridos, haja outro que lhe sirva como de degrau intermediário para chegar-se ao seu alcance; e este preliminar é pôr sem dúvida a geographia provincial, que contraída nas noções doutrinarias da geral, apenas

¹³⁰ Nos documentos consultados, identificamos a prescrição desse aspecto de forma explícita pela Lei de reforma da instrução pública da província, em 1864, trazendo explicitado tal aspecto para a escola normal e pela Lei n. 81 de 06 de abril de 1887, para instrução primária.

diversifica desta no descritivo que lhe é peculiar, sem que em seu todo prescindisse de idêntica fraseologia, e do estilo que se acha adoptado naquela. Compreendida que seja a geographia provincial é obvio que por sua doutrina conexa, por essa homogeneidade de preceitos e mesmo de estilo, se faça suave, comezinha, sem transição notável, e ainda com deleite a sua passagem para o geral.

Além disso, cumpre primeiro que se haja conhecimento, por assim dizer, do positivo para o ideal, do conhecido para o incógnito; isto é: do território que pisamos, nos é familiar, e na actualidade está ao nosso alcance, para que assim possamos ajuizar do que temos em mente, e só nos é apresentado pela história. E a geographia provincial em relação a geral presta-se a isso palpavelmente. (OLIVEIRA, 1962, p. XII – XIII).

Apesar do excerto consistir em uma citação longa, optamos por transcrever na íntegra esse trecho das palavras anunciadas por Machado de Oliveira, dada a riqueza de informações, visto que o autor expõe a emergência e a importância do estudo da Geografia provincial, tomando-a como uma abordagem transicional para adentrar nas elaborações da Geografia Geral. Assim sendo, compreendemos que o ideal de construção e difusão do projeto de uma identidade nacional, prescinde (e é costurada), a priori, pelo desenvolvimento de uma Geografia específica da pátria local, comparada a uma espécie de *Patchwork* patriótico¹³¹, constitutivo do tecido do território nacional.

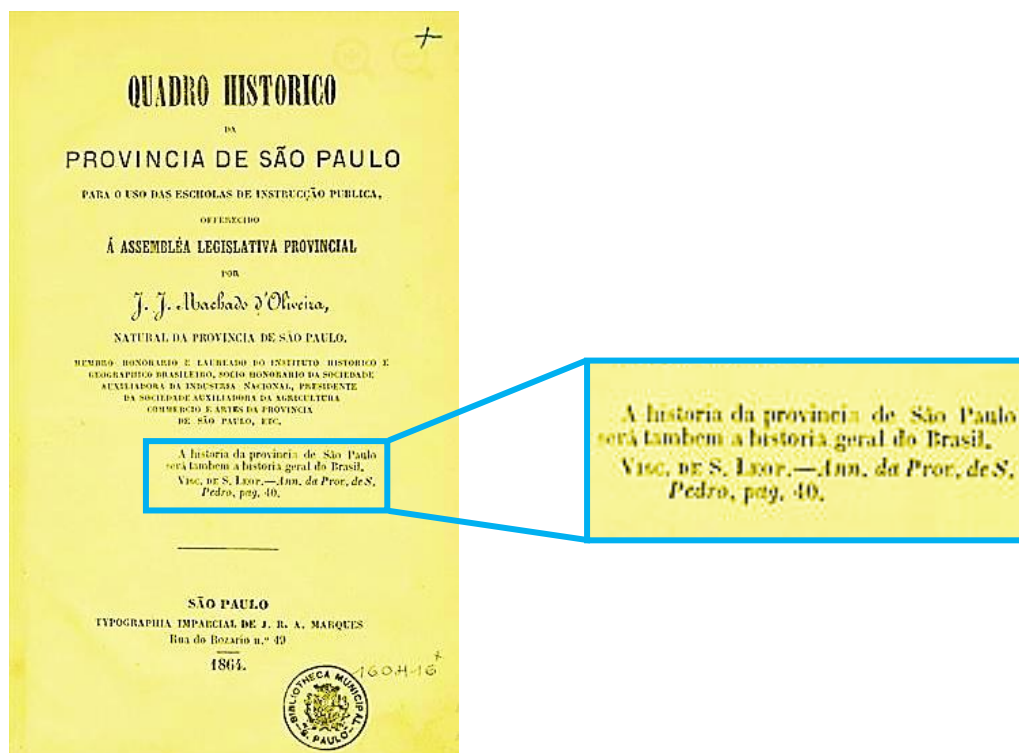
A ideia em torno da construção de uma Geografia (bem como de uma História) nacional, a partir de publicações elaboradas no plano das províncias se configura como o cerne da construção de uma Geografia (e História) nacional. Assim sendo, o fechamento do parecer/opinião de Diego Mendonça Pinto, reforça essa ideia, ao manifestar seu desejo de que seja elaborado “a par da Geographia a História de S. Paulo, e outras obras iguais em outras províncias do Império, porque é então que o Brasil poderá ter uma Geographia e História digna desse nome”. (PINTO, 1861, p.X *apud* OLIVEIRA 1862).

Machado de Oliveira escreveu diversas obras de Geografia e História da Província de São Paulo. E, aqui chamamos atenção para a publicação do seu livro didático *Quadro Historico da Provincia de São Paulo*, em 1864. Assim como *A Geographia da Provincia de São Paulo*, aquela foi bem aceita pela Assembleia Provincial e foi recomendada para adoção nas escolas da instrução pública da província. Assim como ocorreu para a Geografia, a expressão do patriotismo local, difundida no *Quadro Historico da Provincia de São Paulo*, se apresentou intimamente vinculada à História nacional nos termos da epígrafe impressa na folha de rosto do livro “A história da província de São Paulo será

¹³¹ Substantivo masculino - 1. Obra feita de pedaços de tecido de cores ou padrões diferentes, cosidos uns nos outros. - 2. [Figurado] - qualquer conjunto formado de elementos heterogêneos ou díspares (ex.: *um patchwork de nacionalidades*). Cf. Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. (2008-2021), disponível em: < <https://dicionario.priberam.org/> >. Acesso em: dez/2021.

também a história do Brasil.” (Figura 6). Essa dimensão patriótica, ainda, foi reforçada no parecer da Assembleia Legislativa Provincial de São Paulo, aos 27 de fevereiro de 1864, pelo Dr. Manoel, *In. Machado (1864)*.

Figura 6: Folha de rosto do livro *Quadro Histórico da Província de São Paulo*, publicado em 1864.



Fonte: Oliveira (1864). Acervo: Catálogo PLANOR Fundação Biblioteca Nacional (Biblioteca Rodolfo Garcia - Academia Brasileira de Letras)¹³²

O exposto nos parágrafos acima corrobora as discussões apresentadas por Maria Edinei da Silva (2018), uma vez que, recorrendo aos livros didáticos de Geografia produzidos entre o período (1842 – 1945), a autora defende a ideia de que a construção da identidade nacional brasileira foi tecida por entre os retalhos das províncias/estados.

Entretanto, em que pese as singularidades das diferentes províncias/estados, cabe atentar para o viés de valorização das escalas locais ao ponto de sugerir um deslocamento da discussão do nacionalismo patriótico para dar lugar a emergência de um patriotismo local com vista a priorizar a discussão do território a partir de um olhar mais endógeno. Nessa perspectiva, situamos o exemplo da província de Alagoas, com suas publicações

¹³² Obra disponível em: < <http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=livrossp&pagfis=25029> >. Acesso em: mar./2022.

de livros didáticos de Geografia sobre a sua espacialidade, conforme aponta Edna Vilar (2017a).

Ao estudar a conformação da Geografia escolar na província de Alagoas no período oitocentista (1844 – 1890), a autora supramencionada, defende que os compêndios representativos da primeira fase da Geografia escolar, na província, compreendida entre os anos de 1844 e 1873, fora abalizada pela presença de uma geografia local. Nesse sentido, a autora ressalta duas particularidades da província no tocante ao seu papel contributivo para a HGE a partir da produção de compêndios de Geografia: o caráter de antecipação da elaboração deste tipo de material; e o fato desses livros se apresentarem especificamente voltadas para a província enquanto uma espacialidade única, sem, no entanto, se fazerem como parte da Corografia ou Geografia brasileira (Vilar, 2017a).

No Rio Grande do Sul, os indícios do estabelecimento do ensino da Geografia local no âmbito das escolas primárias, também remonta a década de 1860. Neste caso, reconhecemos a publicação do *Compêndio de Geographia da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul*, escrito por Eudoro Brasileiro Berlinck. Ainda que não tenhamos maiores informações sobre essa obra, identificamos que ela passou por cinco edições, publicadas entre os anos de 1863 e 1881¹³³, o que nos leva a inferir que se trata de uma obra que teve aceitação, circulação e usos, inclusive, no tocante ao recorte temporal, tendo em vista as reedições, perpassando por três décadas.

Segundo Bittencourt (2008, p. 79) “O Rio grande do Sul foi uma das províncias pioneiras em publicações de textos escolares.” Ainda, conforme a autora, a província gaúcha foi aquela que mais sobressaiu, nas últimas décadas do século XIX, no quesito da produção do gênero didático, com publicação de livros para atender, tanto as escolas primárias, quanto as secundárias. Com efeito, também em relação a publicação de livros didáticos de Geografia local, nosso levantamento, indicou que essa província se apresentou como pioneira, promovendo e subsidiando tais livros já durante a década de 1860, assim como ocorreu em São Paulo e Alagoas. Nesse sentido, reconhecemos que em meio as demais, estas não tardaram a investir neste projeto político, educacional e de caráter republicano, que passou a ganhar mais contorno nas décadas de 1870/80. Em

¹³³ Cf. informações levantadas por Silva (2012), a referida obra teve cinco edições: 1863; 1ª ed.; Porto Alegre; Typ. Deuthche-Zeitung; 1868; 2ª ed.; Porto Alegre; Typ O Rio Grande; 1872; 3ª ed.; Porto Alegre; J. Alves editor; 1877; 4ª ed.; Porto Alegre; Typ. Peserverança; 1881; 5ª ed.; Porto Alegre; J. Alves Editor.

geral, podemos observar que a província do Rio Grande do Sul, se destacou, positivamente, ao lado do Paraná e de Pernambuco, tanto no quesito da produção de títulos de livros, quanto no número de reedições das obras, cujas características e orientações apresentam direcionamentos para a instrução primária.¹³⁴

Ponderando o intervalo temporal em que há uma maior expressão quanto ao número de publicações (1870 – 1920), seja pelo quantitativo de títulos e reedições, seja pelo espraçamento deste movimento pelas diferentes regiões do Brasil, cabe salientar que foi nas décadas de 1880 e 1890 que essa produção mais se avultou, sobremaneira, no tocante às reedições. Durante essas duas décadas, identificamos publicações em praticamente todas as províncias/estados, com exceção, apenas, do Maranhão¹³⁵, da Paraíba¹³⁶ e de Santa Catarina, cujas publicações aparecem tardiamente.¹³⁷

De acordo com Norberto Dallabrida (2001), a orientação para o ensino da Geografia de Santa Catarina foi inserida no programa dessa disciplina, tardiamente, ocorrendo apenas, em 1916. A este respeito, o referido autor nos chama atenção para o fato da definição do território de Santa Catarina ter sido ocorrida naquele ano com o término da Guerra do Contestado e a firmação do acordo territorial com o Estado do Paraná. Assim sendo, o referido autor, alude à regularização da disputa territorial entre Santa Catarina e o Paraná, enquanto uma condição que catalisara o ‘patriotismo catarinense’, o qual perpassava o sistema escolar de Santa Catarina.

No caso do Maranhão, a despeito do tardio aparecimento das publicações de livros didáticos de Geografia Local, os documentos normativos apontam para existência de uma orientação acerca do ensino da geografia do Maranhão contexto escolar desde o ano de 1860. Porém, nesse exemplo cabe ressaltar que a orientação, então, prescrita se fez para um seguimento específico (e com um enfoque), pois consiste em um direcionamento especial voltado para a Geografia agrícola, no âmbito da Escola dos Aprendizes

¹³⁴ Em nosso levantamento identificamos 5 títulos de livros publicados referentes ao Rio Grande do Sul, os quais, passaram por reedições, com publicações entre 1863 e 1939. Para mais informações no apêndice A.

¹³⁵ O primeiro livro didático referente à espacialidade do Maranhão por nós levantado, trata-se da obra *Fragmentos para a Chorographia do Maranhão*, escrita por Justo Jansen Ferreira, publicada em 1901.

¹³⁶ No caso da Paraíba, encontramos referências feitas à publicação do livro *Esorço de Corographia da Paraíba*, escrito por José Gomes Coelho, editado em 1919, adaptado para as escolas públicas do estado.

¹³⁷ O primeiro e único livro catalogado no caso de Santa Catarina foi publicado em 1919 sob o título *Corographia de Santa Catarina* - Resumo Didático Adoptado Officilmente.

Agrícolas.¹³⁸ Desse modo, ao que nos parece, este viés não compreende a perspectiva do projeto político e educacional que passa a se evidenciar nacionalmente a partir das décadas de 1870 e 1880.

Desse modo, ao recorrermos as orientações prescritas no contexto de reforma de ensino maranhense, em 1883, reconhecemos se tratar de uma proposta que se diferencia da então orientação regulamentada em 1863 para a Escola Prática dos Aprendizes Agrícolas.¹³⁹ Ou seja, as prescrições atinentes à década de 1880 correspondem à um projeto mais ampliado de reforma da instrução primária na província, na qual a abordagem da Corografia (e da História) do Maranhão ganha lugar e, por conseguinte, nos cursos de formação de professores para o ensino nessas escolas. Nesse sentido, Primitivo Moacyr (1939), menciona que este projeto estabelece a criação de duas escolas normais para a capital (uma para o sexo masculino e outra para o sexo feminino) para habilitação dos professores do ensino primário. Neste contexto, o Curso Normal ficou organizado em três anos e constituído das seguintes cadeiras: 1º ano - gramática, lingual nacional e religião (catecismo e história sagrada); 2º ano - Cosmografia; Geografia geral e especial do Brasil; Corografia da província; 3º ano - História do Brasil e especial do Maranhão; Matemáticas elementares e análise da Constituição do Império (MOACYR, 1939).¹⁴⁰

A demanda por livros didáticos de Geografia Local do Maranhão, adaptado para o ensino nas escolas primárias locais é explicitada por Justo Jansen Ferreira, na introdução de seu livro didático *Fragmentos para a Chorographia do Maranhão*, publicada em 1901, que assim expressa:

Há muito tempo que desejo escrever um livro elementar e didático sobre a Chorographia do Maranhão.

Este desejo é oriundo da carência, com que quotidianamente luto, de um livro que, de acordo com os princípios modernos da Pedagogia, seja adaptado ao ensino daquela matéria. (FERREIRA, 1901, p. V)

Das palavras anunciadas por Jansen Ferreira, percebemos que a demanda por livros didáticos adequados para o ensino da Geografia do Maranhão, converge com o desejo do autor em produzir um material de tal natureza. Ao longo da introdução da obra,

¹³⁸ Em 1863, o Regulamento da Escola Prática dos Aprendizes Agrícolas do Cutim estabelece, para os aprendizes de primeiras letras primárias, o ensino da *Geografia agrícola do Império e particularmente da Província*. (Cf. CASTRO 2009).

¹³⁹ As escolas reservadas ao ensino dos aprendizes da indústria e das artes, consistia em tipo de instrução reservada a classe considerada como intermediária entre o ensino elementar e a classe dos estudos científicos.

¹⁴⁰ Publicação referente ao volume 1.

Jansen continua apontando sua importância, sob a justificativa da ausência de um material (o mais completo possível), atualizado e adequado à instrução primária. Ademais, também atentamos que a escrita deste livro estar para além de uma preocupação inerente a instrução em si. Depreendemos, pois, a partir do exposto, consoante citação antes, que a escrita do *Fragmentos para a Geografia do Maranhão*, se converteu também enquanto uma tarefa prestigiosa de serviço à Pátria, sob o honrado trabalho de elaboração de um material que viria a auxiliar na formação dos sujeitos escolares.

Aliás, é sabido por nós, que a escrita de livros didáticos movida pelo sentimento patriótico e pelo desejo em contribuir com a produção e difusão do conhecimento sobre o território não se constituiu, a época, em casos isolados. Ao contrário, se configurou em uma faceta que muito influenciou diversos sujeitos na empreitada de tal tarefa, especialmente a partir da década de 1830.

A preocupação com a atualização das informações referentes à extensão e a delimitação das partes que compõem o território do Maranhão, bem como o levantamento de dados referentes às coordenadas geográficas, são apontados por Jansen como demandas necessárias a correções urgentes. Assim, essa situação demandava, a escrita de novos trabalhos que pudessem sanar o problema, como expressa o autor:

Será muito útil e importante resolver todas as divergências que existem sobre este assunto de tanta magnitude, visto como dele depende o conhecimento exato da extensão territorial de nosso Estado.

Terminando, declaro que me guiei, amiúde, pela leitura dos bons livros que citei e pelos conhecimentos que tenho adquirido, auxiliado por informações valiosas, obsequiosamente ministradas por pessoas fidedignas. (FERREIRA, 1901, p. XI)

Tomando como referência o conjunto de trabalhos utilizados por Jansen como suporte para escrita do seu livro, percebemos que ele recorreu à uma rica e diversa bibliografia para a sua elaboração. E, apesar de reconhecer a importância de tais produções, o autor salienta o fato delas não se constituírem em livros didáticos, além do problema recorrente no que tange à desatualização de muitas das informações contidas nos materiais.

Dentre os trabalhos considerados como referências bases para a elaboração do seu livro, Jansen destaca: o *Dicionário Histórico e Geográfico da Província do Maranhão*, por Cezar Augusto Marques, de 1870;¹⁴¹ o *Atlas do Império do Brasil*, de Cândido

¹⁴¹ Esse material é apresentado por Jansen enquanto um material rico em informações sobre o assunto, porém, ressalta o autor, que além de não se tratar de um compêndio elementar, a referida obra merecia, palpitantemente, ser reeditada por não mencionar muitos lugares que se formaram e se desenvolveram

Mendes de Almeida, e os trabalhos de Antônio Bernardino Pereira do Lago e de Alfredo Moreira Pinto.

As primeiras publicações de Livros didáticos de Geografia Local no Espírito Santo e em Sergipe, ocorreram no contexto da República, e remetem a década de 1890. No caso do primeiro estado¹⁴² citado, identificamos apenas um título, porém, com indícios de uma obra que foi bem aceita. Trata-se do opúsculo *Nocões abreviadas de Geographia e Historia do Estado do Espirito Santo - acompanhadas de preliminares de Geographia Geral, de Chorographia e Historia do Brasil*; uma obra se apresenta enquanto um trabalho elaborado pelo professor e jornalista Pinto Amâncio Pereira, para uso das escolas públicas do estado; propósito alcançado com sucesso, haja vista que seu livro foi aprovado e adotado pelo governo estadual, por meio da Resolução de 5 de junho de 1984, ano de publicação da primeira edição.

Ao organizar e selecionar informações sobre a vida e obra desse autor, Ribeiro (2020, p. 21), se reporta ao referido trabalho enquanto um livro didático best-seller “adotado nas escolas da rede pública e particular, que teve cinco edições até 1914 e mais algumas póstumas, editadas por seus filhos.” A sexta edição foi atualizada por seu filho, Heráclito Pereira, e publicada em 1922 dada a larga aceitação das anteriores. A este respeito, o filho que expressa

Era propósito do Autor deste livro, o professor Amancio Pereira, meu Pai, fazer nova edição do mesmo, devido terem-se esgotado os exemplares das quatro edições anteriores, que dele se fizera, e a se achar em via de desaparecimento os da quinta. [...] Justifica a presente, o facto de não existência de um só volume daquela última tiragem, facto esse que indica a grande aceitação que mereceu este livro, a única obra que, no seu gênero, temos sobre o Espírito Santo [...] (PEREIRA, 1922).¹⁴³

Em referência às Corografias sergipanas¹⁴⁴ voltadas para o ensino da Geografia local, nosso levantamento mostrou que as primeiras publicações ocorreram a partir dos

depois da sua publicação, bem como também é omissa a outros que posteriormente se tornaram conhecidos. (FERREIRA, 1901).

¹⁴² Em se tratando de inferências feitas para o contexto da República utilizaremos o termo estado em vez de província.

¹⁴³ Excerto do prefácio da sexta edição do *Nocões abreviadas de Geographia e Historia do Estado do Espirito Santo* (1922), referenciado por André Pirola e Jussara Leite (2010). Sobre Amâncio Pereira e as estratégias de divulgação e comercialização da referida obra ver (PIROLA; LEITE, 2020)

¹⁴⁴ A menção às Corografias sergipanas enseja ao fato da Geografia de Sergipe ter sido produzida, a época, pelo viés corográfico. De tal modo, no ensino da Geografia o paradigma corográfico foi referência nas escolas sergipanas, com expressão nos documentos oficiais e na publicação de livros didáticos. Partindo desta constatação, Vera Santos (2004), ao levantar as publicações voltadas para o ensino de Geografia, as quais se constituíram pelo modelo corográfico entre 1897 e 1921, a autora, denominou esse período das corografias sergipanas”, visto que o primeiro livro de Corografia da província, voltado para o ensino foi

anos finais da década de 1890. Outrossim, Vera Santos (2004) assinala que a ênfase no estudo da Geografia e da História local de Sergipe, no âmbito das escolas primárias começou somente partir de 1894, mas que o estudo da Corografia sergipana só foi mencionado novamente no currículo da escola primária ante uma nova reforma da instrução, em 1897, pelo Decreto nº 231 de 9 de julho. Entretanto, por meio dessa reforma, de maneira geral, as escolas públicas primária de primeiro e segundo graus não contemplaram a Geografia. Desse modo, o ensino dessa disciplina foi exigido apenas nas escolas do sexo masculinos, por meio do estudo das noções de Geografia Geral e Cosmografia, Corografia do Brasil e especialmente de Sergipe. Pois, foi somente a partir de 1901 que a Corografia de Sergipe foi introduzida no programa das disciplinas obrigatórias das escolas primárias de Sergipe (ANDRADE, 1996; SANTOS, 2004).

Tendo como referência os livros didáticos por nós levantados e as informações sistematizadas por Vera Santos (2004), reconhecemos que este movimento em torno do ensino da Geografia local, que já vinha se afirmando em algumas províncias, tardou a ser incorporado também nas escolas primárias de Sergipe.¹⁴⁵ Por outro lado, percebemos que ante os estabelecimentos legais promulgados a partir da reforma de 1897, a publicação das Corografias de Sergipe logo acompanharam essa demanda, legando traços indicativos de práticas deste projeto patriótico e republicanos para o estado.

Ao articular a vinculação entre a produção dos livros didáticos de Geografia de Sergipe e o contexto de veiculação dos ideais republicanos, Vera Santos (2004) assinala que

o processo de construção da identidade republicana insistia em que os conteúdos da Geografia de Sergipe chegassem às escolas. Eram necessários a veiculação dos ideais republicanos, sendo o livro didático um meio importante para a vulgarização desses ideais regeneradores da nação. A instituição escolar republicana através do impresso, impunha um sistema de regras, hábitos e comportamentos visando civilizar os infantes” (p. 33).

Em relação aos trâmites de aprovação dos livros de ensino pelos governos locais, assim como ocorrera em outros locais, este critério de validação da literatura escolar junto

publicado em 1897, e, partir de 1922, houve um silêncio de 42 anos, sem publicação de livros didáticos de Geografia ou Corografia de Sergipe.

¹⁴⁵ Entretanto, aqui cabe assinalar que em outras esferas da instrução pública de Sergipe, a ênfase no ensino da Geografia da província já se fizera prescrita nos programas de ensino, a saber: em 1881, com a reforma proposta pelo presidente da Província Inglês de Souza, o ensino da Corografia sergipana fora mencionado nos programas escolares da instrução secundária. (SANTOS, 2004); em 1875, dentre as matérias estabelecidas para a escola normal é elencada a matéria Noções Gerais de Geografia e História do Brasil, especialmente da província. (Cf. MOACYR, 1939, vol. 2); e, em 1896, do conjunto das cadeiras que compõem o programa da Escola Normal, é apontada a Geografia, História do Brasil e de Sergipe (Cf. LISBOA, 1897).

ao poder instituído, por vezes, se reproduziu em Sergipe. A *Chorographia do Estado de Sergipe*, publicada em 1897, pelo professor Luiz Carlos da Silva Lisboa, foi aprovada, por unanimidade, pelo Conselho Superior da Instrução Pública, em sessão de 29 de julho de 1896, para adoção nas escolas públicas do Estado.¹⁴⁶

A despeito dessa obra destinada ao ensino nas escolas, não há orientação explícita com relação a um nível de ensino específico. Neste caso, reconhecemos que a ausência de tal informação, permite o seu uso por um público escolar ampliado. Aliás, vale lembrar que um ano após a aprovação da obra pelo poder público, o enfoque para o ensino da Geografia de Sergipe é prescrito para as escolas primárias do sexo masculino. Ademais, no momento de elaboração da obra, o ensino da Geografia local fazia parte do programa de ensino da Escola Normal, conforme assinala Luiz Carlos da Silva Lisboa (1897).

Ao discorrer sobre a divisão e organização do ensino com base no Regulamento de 19 de janeiro de 1893, Lisboa 1897, p. 56) assinala que o ensino ministrado na Escola Normal, era composto por três anos e se constituía das seguintes materiais: a) Gramática nacional; b) Geografia, História do Brasil e de Sergipe; c) Pedagogia; d) Ciências físicas e naturais; e) Matemática elementar; f) Língua francesa; e, g) Prendas domésticas.

No ano seguinte, em 1898, é publicada uma nova obra corográfica sobre Sergipe, intitulada *Quadro Chorographico de Sergipe*, de autoria de Laudelino de Oliveira Freire. De acordo com Santos (2004), as características materiais que configura essa obra enquanto um livro didático, perpassam pela intencionalidade do autor no que concerne ao quadro de conteúdos que a encerra. Ou seja, estes se fazerem afinados com o programa de ensino estabelecido para a instrução primária com a promulgação do Decreto nº 231, de 09/07/1897, o qual estabeleceu o ensino de Corografia de Sergipe para este nível de ensino.

Em consonância com a avaliação feita por Vera Santos (2004), reconhecemos o *Quadro Chorographico de Sergipe* enquanto um livro didático, apesar da primeira edição da obra não apresentar, de forma explícita, informações sobre sua destinação para uso nas escolas, ou sobre sua aprovação institucional para tal intento, tal como ocorrera no caso da *Chorographia do Estado de Sergipe*. Por outro lado, indícios substanciais, presentes na obra, denunciam seu caráter didático, inclusive, apontando pistas que enseja tratar-se de uma publicação que pudesse atender ao público do ensino primário, tal como assinalou

¹⁴⁶ Cf. Informação disposta na capa da obra e parecer disposto nos elementos pré-textuais do exemplar mobilizado.

Santos (2004). Reconhecemos este aspecto a partir do exposto pelo Barão do Rio Branco em uma carta enviada ao Laudelino Freire, escrita em termos de avaliação da obra e anexada aos elementos pré-textuais do livro. Nas palavras do Rio Branco, o *Quadro Chogrographico de Sergipe* se constitui enquanto um

compendio elementar e destinado à instrução dos que ainda não podem receber grande soma de informações científicas, o seu livro é forçosamente resumido, mas mesmo assim, simples e despretensioso como é, ele constitui um muito substancial descrição histórico-geográfica d'esse canto tão interessante da bela pátria brasileira. (RIO- BRANCO, 1893 in FREIRE, 1998, p. XIII -XIV).

O referido livro foi dedicado à formação da mocidade sergipana, no entanto, a despeito de tal alusão, que, por vezes, remete ao público escolar, por outro lado, conjecturamos tratar-se de uma múltipla empreitada patriótica por parte do autor, quando da elaboração de trabalho. Nesse sentido, considerarmos, ter sido a intenção de Laudelino Freire, elaborar um trabalho de horaria à sua pátria local, visando um propósito para além da esfera instrucional. Ou seja, sua empreitada na escrita do livro em tela também buscava respaldar o ideal patriótico, pautado no levantamento, sistematização e divulgação das informações, “o mais fiel possível,” sobre o território sergipano. Corroborando este entendimento, Freire assinala que:

Outro intuito não tem este livro, especialmente dedicado a mocidade sergipana, senão de prestar um pequeno serviço ao Estado que nos serviu de berço.

Sob a preocupação de apresentarmos em volume um trabalho minucioso e da mais rigorosa exatidão, tivemos de entregar-nos por longos meses a tarefa ingrata de concatenar notícias, informações e descrições, extraídas de documentos oficiais, memórias, revistas, dicionários, cartas geográficas, roteiros, explorações de rios, etc.

E consola-nos poder ele prestar algum serviço a mocidade do Estado e servir de fonte de informações a quem melhor do que nós, que só temos em favor a primazia, possa e queira escrever a Chorographia de Sergipe. (FREIRE, 1898, p. IX-XI).

Ampliando essa discussão, Laudelino Freire, ainda ressalta que este movimento já vinha se conformando em outras províncias, de modo que o empreendimento em prol da produção de materiais de cunho corográfico e cartográficos, travados nas diferentes esferas locais, começara a contribuir para o desenvolvimento dos estudos no campo da Geografia do Brasil. Assim sendo, Laudelino Freire, avalia que

Felizmente, tempos melhores para a Geographia do Brasil parecem agora próximos. A Provincia, hoje Estado, de S. Paulo, deu o grande exemplo, votando há anos os fundos necessários para a organização da Carta do seu território, trabalho confiado á superior competência de Orville Derby. Minas Gerais seguiu pouco depois esse primeiro impulso, e o Governo do Estado do Pará começou há dois anos a fazer explorar os principais afluentes do Amazonas. Os outros Estados da União Brasileira hão de compreender sem dúvida o dever que lhes cabe de estudar e fazer conhecidos com a precisa minudencia o seu solo e os seus recursos naturais.

[...] Esses tempos que prevejo próximos, sendo o espírito de sacrifício tão contagioso nos diferentes gêneros de sport como em todos os atos da vida séria, abrirão a era dourada da geographia brasileira. (RIO- BRANCO, 1893 in FREIRE, 1998, p. XV -XVI).

A ênfase em elevar e divulgar o território sergipano é um aspecto que caracterizou as obras corográficas aqui referenciadas. Expressando tal intuito, em uma nota introdutória, ao leitor, de apresentação da sua *Chorographia do Estado de Sergipe*, Carlos Lisboa apregoa:

Tomando aos ombros a árdua tarefa de escrever a Chorographia do Estado de Sergipe, dominou-me o sentimento de tornar conhecida esta bela porção do Norte do Brazil, em todos os tempos sempre estacionaria e quase abandonada ao esquecimento.”

Para conseguir o meu desideratum consumi longo tempo em reunir os elementos indispensáveis, já visitando e estudando diferentes localidades do interior, já valendo-me de dados que me foram oferecidos generosamente, patrioticamente, por pessoas competentes, cujos nomes devo calar para não ofender-lhes a modéstia.

Lutei, lutei muito para concatenar em um livro didático, todos esses elementos esparsos, confusos e múltiplos, formando um todo coeso e adaptado às condições do ensino prático. (FREIRE, 1897, p. 7)

Os laços de filiação entre os autores dos livros didáticos de Geografia local e a respectiva espacialidade a qual o sujeito se proponha escrever se configurava, à época, em um aspecto de respaldo e de validação da obra. (ANGELO, 2014). Este aspecto também foi demonstrado no trecho da carta de avaliação da obra *Quadro Chorográfico de Sergipe*, escrita por Rio-Branco ao seu compatriota Laudelino Freire:

Terminada a revisão das provas do Quadro Corográfico de Sergipe, revisão que V. Sa. me incumbiu de fiscalizar, venho cordialmente cumprimentá-lo pela cabal satisfação que soube dar ao propósito de vulgarizar conhecimentos sobre o seu Estado natal, a que o ligam, com o afeto filial, as lembranças dos primeiros anos da mocidade, e a que me prendem também, por herança paterna, laços de gratidão que datam de 1861. (RIO- BRANCO, 1893 in FREIRE, 1998, p. XIII -XIV)

Dos aspectos então reconhecidos como validadores e valorativos para a publicação, aprovação e adoção de um livro didático, as informações referentes às credenciais do autor, incluindo a sua atuação enquanto docente, sem dúvida, eram muito consideradas à época. Entretanto, a despeito do valor atribuído à formação e atuação profissional do autor, condição, que se altera conforme o contexto histórico e as tendências educacionais vigentes na sociedade, reconhecemos que alguns elementos atrelados ao patriotismo, como um nobre sentimento pela pátria local e natural da província/estado se traduziam em marcadores que orientavam, em muito, as publicações dos livros didáticos de Geografia Local.

Assim, critérios como laços afetivos com a “pátria natal” e o conhecimento acerca do território, parecem ser mais valorizados em detrimento das credenciais profissionais

do autor, no caso das publicações cunho local. Em relação as produções didáticas regionais, geralmente, publicadas localmente, Circe Bittencourt (2008), assevera que os inspetores de instrução das províncias eram menos exigentes no quesito das credenciais dos autores, ao contrário do que ocorria com os livros didáticos voltados para o contexto nacional, geralmente publicados no Município da Corte.

A escrita de um livro didático enquanto uma tarefa honrosa de amor e compromisso para com a terra natal a partir de um olhar endógeno, escrito pelas mãos de um sujeito natural da província, se constitui em uma face do patriotismo local. Este direcionamento se traduzia em um critério legítimo ante o levamento e sistematização das informações acerca dos elementos locais, dado o conhecimento do autor acerca do território que lhe servira de berço. Assim, se posicionou o autor do *Opusculo da Descrição Geographica, Thopographica, Phizica, Política e Historica do que unicamente respeita à Província das Alagoas no Imperio do Brasil*:¹⁴⁷

Propus-me a bosquejar estas poucas linhas sobre o detalhe da Provincia das Alagoas, que me é assaz conhecida, não por fazer ostentação de saber, que bem conheço minha inópia na Republica das Letras, mas sim por sentimento mais nobre; foi para de alguma forma corrigir as inexatidões de um folheto que apareceu no Rio de Janeiro, impresso na oficina de Gremiere com o título de Geographia Brasília – que sendo quase exata à respeito da Provincia do Rio de Janeiro o mesmo tolerável no que diz sobre o Brasil em geral, não se pôde sofrer, e revolta a maior parte do que escreveu sobre as demais Provinciaes, pelas falsidades e erros que fez imprimir e correr para ser lido no Brasil! Será isso um mal? Sim. Pois o devemos aos especuladores dos folhetins (UM BRASILEIRO, 1844, p. 60-61)

Assim como ocorre atualmente, naquela época escrever um livro didático era uma tarefa literária menor na hierarquia da produção do conhecimento, porém o interesse na elaboração dos livros didáticos aludia uma ‘missão patriótica’ (BITTENCOURT, 2004). Portanto, naquele período, escrever um livro didático, sobretudo de História e de Geografia do Brasil e/ou especial(mente) de uma determinada província/estado, geralmente, não consistia, apenas, em uma contribuição de cunho pedagógico e instrucional, mas também implicava em uma tarefa que se fazia alimentada pelo sentimento de amor ao território, atravessando as escalas nacional, regional e local.

No Amazonas, assim como na maioria das províncias, a exigência quanto ao ensino da Geografia Local confrontou-se com a escassez de livros que versassem sobre este enfoque e que fossem adaptados para o ensino nas escolas (CORRÊA, 2006). Nesse

¹⁴⁷ Cf. Edna Vilar (2017a), das palavras enunciadas pelo autor, em dedicatória do livro à sua filha “mimosa Calarinha”, fica entendido que esse opúsculo foi elaborado para ser usado na escola como espaço específico para o ensino da Geografia Pátria, incluindo a individualidade da Província de Alagoas.

sentido, o referido autor destaca que este cenário pode ter influenciado para que os livros do paraense Joaquim Pedro Corrêa de Freitas (Dr. Freitas) fossem escolhidos para o uso nas escolas amazonense, bem como, pode ter contribuído, posteriormente, para que os professores locais passassem a elaborar livros didáticos que atendessem a essa demanda curricular.

Conforme identificamos nos dispositivos normativos educacionais apresentados as prescrições para o ensino da Geografia local da província do Amazonas passaram a ser promulgadas a partir das décadas de 1870. Desse modo, corroborando o cenário analisado por Corrêa (2006), não identificamos publicação local, de livros de Geografia com tal característica, referente a esse período.

Em nosso catálogo, a primeira publicação de um livro didático de Geografia da Província/estado do Amazonas remonta ao ano de 1884. Trata-se do título *Noções Geraes de Geographia Universal, contendo particularmente a Geographia do Imperio do Brazil e da província do Amazonas*, compendiado por Raimundo Agostinho Nery. O outro livro que levantamos foi publicado na década de 1890¹⁴⁸, e intitula-se *Lições elementares de Geographia, especialmente do Amazonas*, de autoria do professor Goeth Galvão de Carvalho.¹⁴⁹

Segundo Corrêa (2006), em junho de 1896, Goeth enviou um ofício ao Diretor da Instrução Pública com exemplares de sua obra para serem examinadas pelo Conselho Superior de Instrução, a qual foi aprovada. Diante deste resultado, no mesmo ano Goeth teria se dirigido novamente ao mesmo Conselho solicitando que este se pronunciasse sobre a conveniência ou inconveniência da adoção de sua obra, que segundo Goeth, tratava largamente do Estado do Amazonas.¹⁵⁰

¹⁴⁸ Nesse caso, conforme catálogo apresentado por Silva (2012) e Corrêa (2006), não foi possível identificarmos o ano exato da publicação. Entretanto, tomando como referência informações apontadas por CORRÊA (2006), inferimos que esta obra foi publicada entre os anos de 1895 e 1896, dada as informações a partir do no Decreto nº 134, de 07 de outubro de 1895, que manda conceder a Goetz de Carvalho o auxílio de 6:000\$000, para a impressão da “Geographia do Amazonas”. Ainda com base nas informações catalogadas pelo autor supracitado, a referida obra foi encaminhada para avaliação do Conselho em junho de 1896 e aprovada no mesmo ano.

¹⁴⁹ Goeth Galvão de Carvalho foi professor do Lyceu e, posteriormente, lente catedrático do Gymnasio Amazonense. Por volta de 1900 foi um dos membros do Conselho Superior de Instrução Pública. (CORRÊA, 2006).

¹⁵⁰ Ante esta iniciativa tomada por Goeth, cabe atentarmos para aspecto diferencial entre o status de aprovação e de indicação de adoção de uma obra didática pelo Conselho da Instrução Pública. Ou seja, o fato de uma determinada obra ter sido aprovada pelo poder público, não significa que ela tenha sido, consequentemente, indicada para adoção nas escolas públicas.

Ainda no que diz respeito ao caráter regional que configura a obra de Goeth, Corrêa (2006) atenta para uma relação de sintonia entre a publicação do livro e os currículos da escola primária no contexto amazonense no período que passa a ser esboçado a inclusão do estudo sobre a História e a Geografia do Amazonas nos programas de ensino, a partir da disposição do Regimento Interno de 1892.¹⁵¹

Caso tenha ocorrido, de fato, o ensino da Geografia da Amazonas na década de 1870 e primeiros anos da década de 1880, visto que este direcionamento já havia sido estabelecido pelo Regulamento nº 28 de 31 de dezembro de 1873, aprovado pela Lei nº 302 de 13 de maio de 1874, conjecturamos a possibilidade de as atividades terem sido ocorridas com o uso do livro *Geographia elementar e especial do estado do Pará*, de autoria de Carlos Novaes. Essa suposição, em princípio, leva em consideração o fato da proximidade geográfica entre as duas províncias. Mas, não só, pois também nos guiamos pelas informações catalogadas por Corrêa (2006), as quais evidenciam o uso do livro de História e Geografia do Dr. Freitas, e de outros livros de Geografia de Carlos Novaes, elaborados para o contexto das escolas primárias. Neste caso, os livros, às vezes são anunciados como *Geographia primária*, em outros momentos, apenas como *Geographia* de Carlos Novaes. Conforme dados levantados por Corrêa (2006), tais obras foram adquiridas pelo governo amazonense para uso nas escolas entre os anos de 1897 e 1910.

No caso do Pará não identificamos, nos documentos mobilizados, referência prescrita com indicação para o ensino da Geografia ou da História local no âmbito da escola primária.¹⁵² Entretanto, constatamos este direcionamento prescrito em 1871 e 1874, no corpo dos dispositivos normativos atinentes à Escola Normal, conforme referências apresentadas por Moacyr (1939); França (2012); Barros (2010). No tocante às publicações dos livros didáticos de Geografia Local, levantamos dois títulos publicados na década de 1890, a saber: *Geographia elementar e especial do estado do Pará*, de

¹⁵¹ AMAZONAS (Estado). Decreto nº 13, de 31 de dezembro de 1892. Dá Regimento interno para as escolas do interior do Estado. Manaus, 1892.

¹⁵² O fato de não termos identificado dispositivos legais com prescrições atinentes ao ensino da Geografia do Pará não implica que tal direcionamento não tenha ocorrido. Ao contrário, o estabelecimento legal com referência ao ensino da Geografia do Pará no contexto das escolas primárias locais se faz consoante às prescrições estabelecidas, nesse sentido, para o ensino normal, na década de 1870 e, posteriormente, a ocorrência das publicações didáticas especialmente destinadas para o ensino da Geografia do Pará nas escolas primárias locais. Nesses casos, não localizamos, nos acervos consultados, nenhuma edição dos títulos catalogados, o que nos impediu, inclusive de identificar possíveis subsídios que respaldassem as publicações de tais livros. Ademais, cabe ressaltar aqui, o caminho investigativo que priorizamos traçar no desenvolver da pesquisa me conformidade com a possibilidade (ou impossibilidade) de acesso à diferentes fontes, que, por vezes, ainda se encontram reservadas em acervos locais.

autoria de Carlos Augusto Valente Novaes¹⁵³, e *Geographia especial do Pará*¹⁵⁴, elaborada por Raymundo Cyriaco Alves da Cunha. Conforme as informações catalográficas consultadas, ambos se destinavam ao ensino nas escolas primárias do Pará.

O movimento de publicação dos livros didáticos de Geografia Local das províncias/estados ocorre, em grande medida, paralelo ao incremento de tipografias e pequenas editoras locais, principais responsáveis pelas publicações de livros didáticos destinados para o ensino local. Entretanto, o livro *Geographia elementar e especial do estado do Pará*, de autoria de Carlos Novaes é um dos poucos exemplos que foge a essa ‘regra’, tendo em vista que foi editado e publicado por uma das maiores editoras da época, a livraria Francisco Alves, instalada no Rio de Janeiro. No entanto, esse feito não pode ser associado à falta de condições estruturais das casas tipográficas da região. Aliás, aqui é importante evidenciar, que durante o contexto do império, Belém e Manaus foram locais de referência na confecção de livros didáticos (BITTENCOUT, 2008). Neste sentido, a referida autora, ainda chama atenção para o fato de que

essa região, diferentemente das outras províncias que produziam, na maioria dos casos, obras de Gramática e de Aritmética, *especializou-se também em livros de Geografia*. A região amazônica começava a ser objeto de interesse econômico e necessitava se aprofundar estudos de seu espaço, considerando que se iniciava a exploração da borracha e a navegação do Amazonas despertava a cobiça internacional (BITTENOCURT, 2008, p. 77).

Assim sendo, com relação ao fato de a *Geographia elementar e especial do estado do Pará* ter sido publicada pela Francisco Alves, cabe, aqui, atentarmos para o lugar social ocupado pelo autor da referida obra. Segundo Angelo (2014, p. 182), o Dr. Carlos Novaes – como era anunciado nas capas de seus livros,

dedicou-se à docência e escreveu vários livros didáticos de Geografia. Sua carreira docente começou em Belém, sendo professor “lente por concurso” do antigo “Gymnasio Paes de Carvalho”. Posteriormente, transferiu-se para a Capital Federal - Rio de Janeiro, onde atuou como lente de Corographia do Brasil, no curso anexo à Faculdade Livre de Direito do Rio de Janeiro e professor livre de Geografia e Corographia da Escola Normal do Distrito Federal.

Portanto, depreendemos do exposto, que Carlos Novaes ocupou um lugar de destaque, tanto como docente, quanto como autor de livros didáticos (de Geografia)¹⁵⁵,

¹⁵³ Nesse caso só identificamos uma edição, publicada em 1892.

¹⁵⁴ Levantamos duas edições dessa obra conforme catálogo elaborado por Silva (2012) e Maia (2014). A primeira edição com publicação em 1894 e a segunda em 1898. Ambas publicadas no Pará, pela Typ. e Encadernação da V. Travessa.

¹⁵⁵ Além de livros didáticos de Geografia, Carlos Novais também escreveu livros didáticos para outras disciplinas, como *História Natural* e *Breve Noções de Phisica*, ambas organizadas segundo o programa das escolas primárias do Distrito Federal.

como dito, publicados pela Francisco Alves, editora de referência, sobretudo na produção de livros escolares.

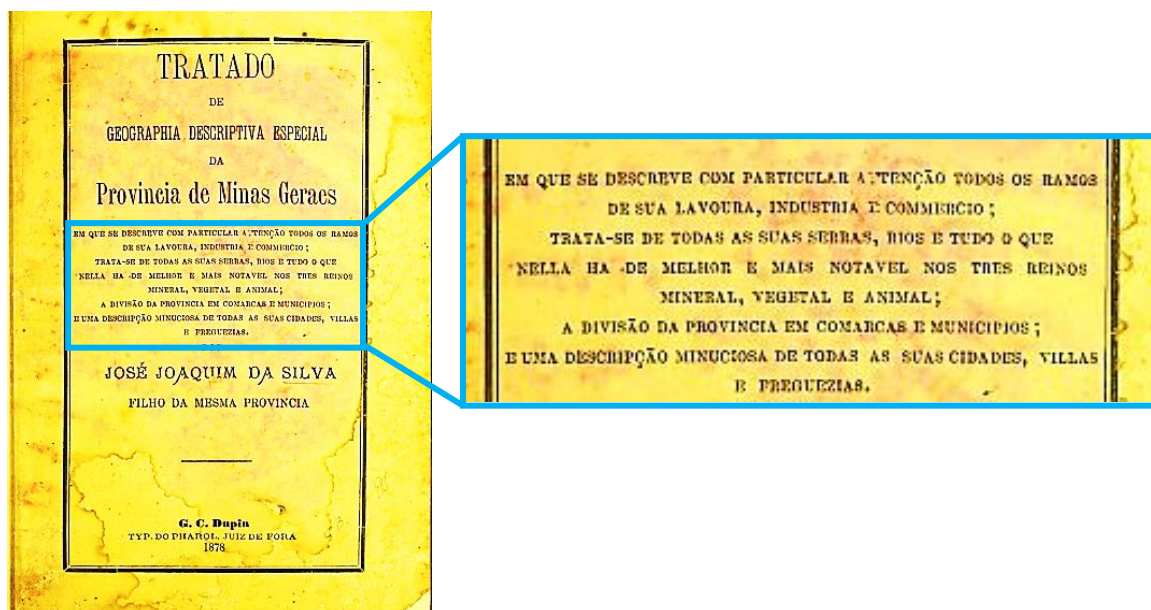
Em Minas Gerais, as primeiras prescrições relativas ao ensino da Geografia do seu território, tanto para a instrução primária, quanto para o curso normal, foram promulgadas em 1872, pelo Regulamento n.º 62 de 11 de abril do referido ano. Entretanto, a primeira publicação de um livro didático elaborado para tal intento ocorreu em 1878: trata-se da obra *Tratado de Geographia descriptiva da Provincia de Minas Geraes*, escrita por José Joaquim da Silva¹⁵⁶ cuja intenção, primeira, era concorrer para a instrução.

Na referida obra não encontramos elementos que caracterizam grande parte dos livros voltados para o ensino naquela época; ou seja, orientações de cunho pedagógicas e metodológicas ou informações vinculadas à política educacional e ao poder instituído. Entretanto, o reconhecemos enquanto um livro didático tendo em vista a intenção demonstrada pelo autor em produzir um livro, cujo fim principal, seria “concorrer para a instrução dos Brasileiros em geral, e dos Mineiros em particular.” (SILVA, 1978, p. V).

Também a reconhecemos enquanto uma publicação com enfoque para a Geografia local, a começar pelo recorte territorial que encerra o conjunto dos conteúdos que a compõem, os quais o qual se restringem ao território de Minas Gerais, conforme expresso no título e nas demais informações apresentadas na capa do livro. (Figura 7).

¹⁵⁶ Em 1997, uma versão dessa obra foi publicada pela Fundação João Pinheiro. Porém, em nossas buscas não identificamos reedições no período tomado pela pesquisa, apesar de encontramos informações divergentes referentes ao ano de publicação. Pois, o site do IBGE, informa o ano de 1879, sem indicar a edição corresponde, e, no site da Fundação João Pinheiro – Pampulha/MG, informa que a versão reeditada em 1997, trata-se de uma atualização da primeira edição, publicada em 1886. Apesar dessa incompatibilidade de informações catalográficas quanto ao ano de publicação da referida obra, não consideramos ter ocorrido outras edições no período tomado pela pesquisa, haja vista a concordância de informações catalográficas encontradas no site do google books e nas plataformas da Biblioteca do Senado e da Biblioteca Brasileira. Plataformas que fazem referência ao ano de 1878, conforme expresso no próprio livro, por vezes, disponível para download em ambas.

Figura 7: Capa do livro *Tratado de Geographia descriptiva da Provincia de Minas Geraes*, escrito por José Joaquim da Silva, publicado em 1878, em Juiz de Fora/MG.



Fonte: Silva (1878). Acervo: Biblioteca Brasileira

Apesar da evidência de aspectos que caracteriza essa obra enquanto uma publicação de cunho local, por outro lado, notamos a intenção do autor em destiná-la à mocidade brasileira. Aliás, ele dirige seu livro ao público em geral, e aos mineiros e fluminenses, em particular. Desse modo, o autor denuncia o interesse de que seu livro alcance uma dimensão nacional.

Ao se autoproclamar filho da mesma província e expressar seu sentimento ufanista por Minas Gerais e o desejo de divulgar as grandes vantagens e as particularidades deste território, conjecturamos, a partir do exposto, que o autor tinha como propósito fazer com que seu trabalho chegasse ao contexto da Corte¹⁵⁷; e, por meio deste, um conjunto de conhecimentos de envergadura local, sobre o território de Minas Gerais. Nessa perspectiva, Pérola Castro (2016) assinala que no processo de fundação da nacionalidade brasileira, elementos regionais ganharam dimensão especial, prefigurando o gosto romântico pelo que havia de único em cada localidade.

Ao expressar o desejo de que seu livro venha a ilustrar a mocidade mineira, que possa servir como referência para outros trabalhos sobre o assunto, e que venha a servir como consulta para o público em geral, por vezes, José Joaquim enfatiza, ser seu

¹⁵⁷ Sobre esse aspecto, nos chamou atenção o fato do autor apresentar, nas primeiras páginas do livro, uma homenagem ao Imperador do Brasil, D. Pedro II, dedicando sua obra a esse monarca, feito este, que não era comum em se tratando de obras didáticas locais.

interesse, tornar mais conhecida, a província onde nasceu e que tem orgulho e honra de pertencer (SILVA, 1978). Neste sentido, argumenta o autor,

Em uma província tão vasta, e populosa como a de Minas Gerais, onde a cada canto se encontra uma cidade ou vila, mais ou menos importante, era geralmente sentida falta de uma obra desta natureza, que tornasse mais conhecida a existência do que ali houvesse de mais curioso, e importante, dando a conhecer ao mesmo tempo todas as suas cidades, vilas, freguesias e povoações mais importantes. (SILVA, 1978).

De acordo com Perola Castro (2012), a obra em questão corresponde a uma produção de cunho corográfico típico da época, tal como apresenta seu título, sob a expressão “geografia descritiva especial”. Aliás, destaca a autora, que o *Tratado de Geographia descritiva*, de José Joaquim, chega, com notável envergadura, à descrição dos detalhes dos municípios mineiros; feito, este, que levou Oswaldo Bueno Amorim Filho, um estudioso da produção corográfica oitocentista, considerá-la “uma das melhores corografias produzidas durante o período imperial, por revelar a importância dos municípios mineiros no arranjo institucional do Império.” (CASTRO, 2012, p.119).

Pelas fontes e bibliografia consultadas não conseguimos identificar se o referido *Tratado* de Joaquim chegou a ser adotado em alguma instituição escolar da Província de Minas Gerais (escolas normais e/ou escolas primárias); ou ainda, se serviu de apoio para algum professor, considerando a existência de dispositivos regimentais com prescrições referentes ao ensino dos elementos da Geografia especial da Província de Minas Gerais, ao lado dos elementos de Geografia do Brasil, conforme já apontamos.

Pelo Regulamento n.º 84 de 21 de março de 1879, publicado em Minas Gerais, a especialidade para o ensino da Geografia (e História) da província, mais uma vez se fez explícita em meio ao conjunto de saberes prescritos para as escolas primárias. Porquanto, este dispositivo estabelece, para as escolas primárias de 2º grau, o ensino dos Elementos de Geografia, história do Brasil, principalmente de Minas. (Cf. MINAS GERAIS, 1879). A despeito deste estabelecimento, ao que tudo indica, somente em 1895 veio a lume uma obra didática destinada para tal intento. Trata-se do livro *Geographia do Estado de Minas Geraes – Seguida de Noções de História do mesmo Estado*, elaborada por Francisco Lentz de Araújo, publicada em duas edições, das quais a primeira edição veio a lume em 1895 e a segunda em 1907.

Em parecer de aprovação à 2ª edição da obra, em 11 de maio de 1907, pelo Conselho Superior da Instrução Pública de Minas Gerais, seus membros, julgaram ser, o trabalho de Francisco Lentz o melhor que existia à época, “em relação à matéria nela tratada e de urgente necessidade a sua adoção nas escolas primárias do Estado,

principalmente como livro de consulta aos professores.” (RIBEIRO *et al.*, 1907; *In*. ARAÚJO, 1907, p. 5). Aliás, a primeira edição deste livro, publicada em 1895, já trouxera um prefácio do autor apresentando seu livro “à nobre classe do magistério brasileiro.”

Nesse sentido, as fontes indicam que a obra de Francisco Lentz foi adotada em instituições de ensino em Minas Gerais; se não oficialmente para uso dos alunos, acreditamos ter sido usada como suporte para formação docente, por conseguinte, no preparo das aulas do professor primário, a despeito de a obra ser avaliada de forma negativa no tocante às proposições metodológicas atinentes ao ensino primário.¹⁵⁸ Sobre este aspecto, o relatório apresentado ao Conselho Superior, por um dos seus membros, adverte:

Falta ao livro a metodização que o programa primário da reforma do ensino deu a essa disciplina; mas os professores terão nele os elementos para as suas lições e farta messe de conhecimentos com que as organizem e as elucidem plenamente. Não temos até hoje, em livros publicados, um tão completo para o ensino da geografia de Minas. (RIBEIRO *et al.*, s.d. *apud* ARAÚJO, 1907, p. 4).

Cabe notar que o contexto educacional local era favorável a adoção da obra em tela, inclusive por ter sido aceita pelo poder instituído localmente. Ao que tudo indica, não havia, no período, outros escritos da mesma natureza, para concorrer com o trabalho em questão. Além do mais, Francisco Lentz atuou como Inspetor Técnico do Ensino e foi professor da Escola Normal de Campanha-MG, o que denota um lugar de destaque e de reconhecimento. Conforme a documentação do período, a função de Inspetor deveria ser exercida por pessoas com comprovada erudição, e que tivessem alguma vivência prévia com os processos educativos (RODRIGUES, 2009).

No tocante aos conteúdos e a materialidade que encerram a obra de Francisco Lentz, considerando as duas edições publicadas, as quais tivemos acesso, notamos que a segunda edição¹⁵⁹ é, notoriamente, mais extensa que a 1ª. Enquanto esta, publicada em 1895, é composta por 78 páginas, a segunda, publicada em 1907, é composta por 455 páginas. Em nota ao leitor e prefácio da sua edição de 1907, em tom modesto, Francisco Lentz anuncia:

O presente compêndio não é uma obra que aspire a foros de perfeita.

¹⁵⁸ De acordo com Rodrigues (2009), no período entre 1906 e 1911, a Secretaria do Interior adquiriu 4.046 exemplares e distribuiu 728 às escolas públicas.

¹⁵⁹ O título das duas edições. A edição de 1895 – Intitulada *Geographia do Estado de Minas Geraes seguida de Noções de História do mesmo Estado*; A edição de 1907 – Intitulada *Geographia do Estado de Minas Geraes e Noções de História do mesmo Estado*.

O seu autor, modesto professor da extinta escola normal da Campanha, há longos anos colige dados e documentos para organizá-la e nem lhe foi fácil a sua aquisição.

[...] Acreditamos que as correções e as novas notas estatísticas, com que enriquecemos a nossa obra, devem tê-la tornado mais interessante e digna de aceitação. (ARAÚJO, 1907, p 8).

Ainda no que diz respeito aos conteúdos contemplados pelas duas edições, podemos notar que a segunda compreende uma junção de diferentes trabalhos elaborado pelo autor ao longo do tempo. Observamos também que 1ª edição, publicada em 1895, congrega dois trabalhos do autor, produzidos em períodos diferentes, a saber: a parte referente às *Noções de História do Estado de Minas Geraes*, que consiste no conteúdo que veio à luz naquele momento, e a parte intitulada *A Geographia de Minas Geraes*, que saíra antes, conforme exposto por Francisco Lentz no fragmento a seguir:

O desejo aliás justo, de concorrer para o progresso da instrução e da educação da infância do nosso país, leva-me a entregar ao público o meu primeiro trabalho didático, imperfeito embora: na sua segunda parte *Noções de História do Estado de Minas Gerais* tem ele, por égide a sanção do Ilustrado Conselho Superior da Instrução Pública deste Estado, que o adotou para as escolas primárias; *A Geographia de Minas Gerais*, já em 1892, obtivera menção honrosa da Diretoria Geral da Instrução e, feita a reforma do ensino público, procurei expurgá-la de algumas incorreções para a presente edição. (ARAÚJO, 1895, p.3).

Depreendemos do fragmento supracitado, uma preocupação discursiva do autor em informar sobre a condição de aceitação e aprovação do(s) seu(s) trabalhos, os quais compõem a primeira edição do seu livro, pelos órgãos oficiais de Instrução Pública. Um outro ponto que merece nota, a partir do exposto na citação acima, diz respeito ao lugar de destaque ocupado pela *Geografia do Estado de Minas Gerais* na referida obra, em detrimento das *Noções de História do mesmo Estado*. Ou seja, além de configurar o primeiro trabalho produzido pelo autor, a Geografia continua sendo protagonista nas duas edições aqui apresentadas. Essa questão se desdobra em questões as inferimos ter relevância de pesquisa: o que motivou Francisco Lentz a tratar sobre a disciplina Geografia em primeiro plano em sua obra? Teria a Geografia, e, por conseguinte, a especialidade para os elementos de Minas Gerais, um lugar de destaque em relação à História, nos programas de ensino das escolas primárias? Ou este direcionamento se traduzia em escolha do autor, por afinidade com a referida matéria?

A despeito dos livros aqui exemplificados apresentarem muitos aspectos de semelhança, não podemos falar que se trata de um direcionamento uniforme, visto que cada obra resulta, sobretudo, a partir de projetos articulados localmente, conduzidos por um restrito grupo de sujeitos representantes da cultura letrada que figuravam nas esferas

política e educacional local, bem como em instituições científicas e culturais (locais, nacionais e internacionais). Partindo deste entendimento, no capítulo seguinte, direcionaremos nossas análises e reflexões para este feito no contexto de Pernambuco.

CAPÍTULO 5. A GEOGRAFIA PARTICULAR DE PERNAMBUCO PARA AS ESCOLAS PRIMÁRIAS E SEUS LIVROS DIDÁTICOS (1875 – 1911): REFORMAS EDUCACIONAIS E PATRIOTISMO LOCAL

Os delineamentos investigativos apresentados e a compilação das fontes traçadas nesta pesquisa, em consonância com o recorte temporal delineado para nossas análises, demonstram que Pernambuco figurava, no conjunto das províncias/estados, como a que mais se destacava na produção de livros didáticos com destinação especial para o ensino de Geografia local. Considerando esse aspecto, dentre outros marcadores, já evidenciados na introdução deste trabalho, e que serão retomados nesta parte do texto, selecionamos Pernambuco para lançarmos um olhar mais de perto a partir das fontes então reunidas. Com efeito, buscamos analisá-las contextualizando-as a partir de arranjos locais, sem desconsiderar as relações tensionadas em escala regional e nacional.

Como já evidenciado no capítulo dois deste trabalho, os delineamentos historiográficos acerca da HGE têm mostrado uma recente inflexão sobre esses estudos, apontando para um novo ‘lugar’ de investigação na sua historiografia. Assim, novos pesquisadores têm lançado um olhar para além do contexto central, buscando entender o papel das províncias na constituição do estatuto da HGE, no Brasil. Ante essa perspectiva metodológica, importantes investigações têm lançado luz sob um conjunto de elementos constituintes da Geografia escolar em diferentes regiões do Brasil, sobretudo, a partir de recortes traçados em torno das diferentes províncias/estados. Desse modo, notamos a relevância de artefatos e sujeitos constituintes da disciplina e representativos da cultura (material) escolar, inclusive, com deslocamentos inter-regionais, e até mesmo assumindo expressão nacional.¹⁶⁰ Entretanto, reconhecendo se tratar de uma perspectiva, ainda, em estágio inicial, a despeito da existência de uma bibliografia significativa (PEREIRA, 2019), em alguns estados, ainda se evidencia uma lacuna nesse sentido, como por exemplo, Pernambuco, sobre o qual não encontramos referências acerca da temática.

Ao recorrermos a literatura acerca da História da Educação de Pernambuco, tomamos conhecimento de que os estudos que remontam ao período oitocentista, ainda, são poucos, e que existe uma lacuna substancial, nesse sentido. Pois, “muitos aspectos da

¹⁶⁰ Situamos aqui, os sujeitos produtores desses conhecimentos, a exemplo dos professores-autores de livros didáticos; os materiais representativos da cultura material escolar, como os livros didáticos; o papel dos IHG locais; além das próprias instituições de ensino, dentre outros constituintes.

história da educação da província estão à espera de novas pesquisas.” (ANANIAS; SILVA; 2011, p. 129).¹⁶¹ Assim sendo, esclarece as autoras:

faltam investigações sobre a história da docência no século XIX, sobre os currículos escolares, calendários e tempos escolares, sobre os prédios, as políticas locais relativas à instrução pública etc. Faltam também trabalhos e sínteses dedicadas a investigar, comparativamente, as políticas governamentais e as legislações gerais da província relativa à instrução promulgadas nos anos de 1837, 1851, 1873, 1879 e 1885. (ANANIAS; SILVA; 2011, p. 130 – 131, grifo nosso)

Dito isso, e considerando que a impulsão dos estudos sobre a História da Educação local, comumente, parte da iniciativa de grupos de pesquisas organizados localmente (ainda que articulados nacionalmente) podemos conjecturar que, de tal modo, e reconhecendo a intrínseca relação entre as disciplinas escolares e as temáticas grifadas na citação anterior, depreendemos que essa ausência de pesquisas sobre a História da Geografia Escolar de Pernambuco no período em tela, em alguma medida, se faz associada à problemática sobredita, apesar de não determinar.

Tomando como referência a ampliação do período em que ocorreram as publicações/reedições dos livros didáticos (1820 - 1950), considerando o nosso levantamento e as informações dispostas na figura 1, apresentada no primeiro capítulo, observamos que Pernambuco compõe o conjunto das cinco províncias/estados as quais identificamos continuar publicando e/ou reeditando livros didáticos destinados para o ensino da Geografia (e da História) local, para as escolas primárias, ao longo da primeira metade do século XX.

5.1 - Escola primária e a Geografia particular de Pernambuco: entre reformas educacionais e livros didáticos

A centralidade de Pernambuco nas pautas política de luta pelo seu território é uma característica marcante na sua história ao longo do Período Colonial. De igual modo, no recém-inaugurado Império do Brasil, sua luta por autonomia acompanha sua trajetória política ao longo do século XIX, notadamente, na primeira metade deste. Entendemos que tal posicionamento, inerente à província de Pernambuco, por vezes, reverbera nas conduções governamentais relativas à instrução pública ao longo do oitocentos. Partindo desse entendimento, e respaldada pela linha argumentativa defendida por Mirian

¹⁶¹ Os estudos sobre a educação na província de Pernambuco são relativamente recentes, e contam com a base de pesquisa desenvolvida, institucionalmente, pelo Núcleo de Estudos de Pesquisa sobre História da Educação e Ensino de História em Pernambuco – NEPHEPE/UFPE.

Dolhnikoff (2005) e Fátima Gouvêa (2008), a historiografia recente sobre a História da Educação em Pernambuco tem revelado que as medidas tomadas em relação à instrução no contexto do Império não ocorreram atreladas a dispositivos legais promulgados pelo governo geral. (ANANIAS; SILVA; 2011).¹⁶² Assim sendo, essas autoras advertem que:

Provavelmente, as ações governamentais relativas à instrução pública na província, ao longo de todo o século, pautaram-se muito mais nos interesses locais de seus implementadores do que em valores ou projetos urdidos em sintonia com os anseios da sociedade em geral ou mesmo das determinações da Corte Imperial. (ANANIAS; SILVA; 2011, p. 138 – 139).

Importantes marcos cronológicos como o evento da independência e a criação da Lei de 15 de outubro de 1827, foram reconhecidos na historiografia da educação de Pernambuco enquanto impulsionadores das ações políticas educacionais locais. No entanto, ao questionar essa assertiva, Silva (2007) elucida que tais eventos não foram, necessariamente, responsáveis pelos esforços tomados pelo governo provincial no sentido de expandir o ensino de primeiras letras na província, quando da criação de novas aulas (escolas) e do aumento dos ordenados dos professores.¹⁶³ Logo, as autoras defendem que os resultados alcançados no serviço da instrução pública pernambucana no pós-independência eram encaminhados, antes de tudo, por decisões pautadas em interesses locais. Nesse sentido, Ananias e Silva (2011, p. 133) entendem ser possível afirmar que, em Pernambuco, nem mesmo

[...] os ventos da Independência não sopraram fortemente, descortinando uma esperança compartilhada entre governo e sociedade com relação à necessidade de ampliação e melhoria das práticas de escolarização formais na província conforme propuseram alguns autores.

Partindo deste entendimento, recorremos a um conjunto de fontes documentais atinentes à instrução pública pernambucana¹⁶⁴ e referências bibliográficas acerca da

¹⁶² Cf. Carlos Gonçalves Filho (2016), essa renovação historiográfica na linha da História da Educação de Pernambuco se deu partir dos anos 2000.

¹⁶³ Partindo desta perspectiva, Ananias e Silva (2011) afirmam ser bastante possível que a ação pública na Província de Pernambuco, no ano de 1828, no que concerne a expansão das aulas públicas de primeiras letras, majoritariamente à zona da Mata Norte, bem como para comunidades pequenas e pobres, tenha resultado muito mais da situação ímpar dos dirigentes políticos da situação de então, do que mesmo devido ao fato da promulgação das leis de 1827 (ANANIAS; SILVA; 2011).

¹⁶⁴ Aqui cabe notar a complexidade que envolve o trabalho com fontes documentais educacionais produzidas no cotidiano das escolas primárias no oitocentos. Assim também para Pernambuco do tempo das províncias, Ananias e Silva (2011) atentam para a escassez de documentos produzidos no cotidiano escolar e/ou pelos sujeitos da escola, como: registros de aulas, de cadernos, diários, livros com marcas etc. Reconhecendo esse cenário pari passu ao contorno temático que compreende à nossa pesquisa, recorremos à registros oficiais produzidos na esfera das determinações governamentais tecidas no âmbito da província,

temática da escola primária, buscando entender os delineamentos que constituíram e caracterizaram o processo de escolarização da instrução elementar pernambucana, considerando o período tomado por esta pesquisa.

Ao examinarmos os relatórios dos presidentes da província de Pernambuco, no que versa sobre a instrução primária durante a segunda metade do século XIX, é visível a recorrência de registros conduzidos por uma narrativa que apontam para uma escola primária deficitária. Neste sentido, as falas nos relatórios evidenciam informações como: o número insuficiente de cadeiras de primeiras letras por toda a província; a falta de um trabalho de inspeção criteriosa e de professores bem-preparados para o ofício do magistério. Porém, não muito raro, tais alusões se faziam acompanhadas de justificativas e/ou de ressalvas, advertindo que, no entanto, a escolarização seguia firme e resistente a tais adversidades, e que, na medida do possível, a instrução pública elementar pernambucana conseguia cumprir seu papel: instruir e civilizar as suas crianças.

Além das constantes declarações alusivas à condição de atraso que encerrava a instrução pública na província de Pernambuco (no caso, a escola primária), também não era raro que tal assertiva ocorresse por meio de comparações com outras províncias.

Em relatório apresentado em 1861, pelo então Diretor Geral da Instrução Pública da Província, Joaquim Pires Machado Portela, esse problema é levantado, inclusive evidenciando uma comparação entre Pernambuco e a Bahia. Esta, à época, considerada semelhante à Pernambuco nos quesitos de riqueza agrícola e comercial, apesar de menor rendimento. Naquele período, segundo esse documento, enquanto a Bahia sustentava 215 escolas primárias para ambos os sexos, Pernambuco registrava apenas 102 cadeiras públicas de instrução primária.¹⁶⁵ De modo semelhante, em 1864, Domingos de Souza Leão, Vice-presidente de Pernambuco, ressalta ser constrangedor reconhecer que Pernambuco se encontrava

[...] aquém de outras províncias, que não tem nem sua população, nem dispõem de tão grandes recursos.

A do Ceará tem atualmente 103 escolas públicas frequentadas por 3,511 alunos; isto é, quase tantas quantas tem Pernambuco; mas sendo a sua população comparativamente muito menor, resulta que tem maior número de escolas para o ensino elementar. O mesmo se observa quanto

como: leis, regulamentos, regimentos, relatórios de presidentes de província e de diretor da instrução Pública, além da nossa fonte central, o livro didático.

¹⁶⁵ Cf. PERNAMBUCO, 1861. Relatórios de Presidentes da Província. Relatório apresentado pelo Diretor Geral da Instrução Pública, Joaquim Pires Machado Portela, ao então Presidente da Província, em 04 de fevereiro de 1861.

a província da Paraíba, que, sendo estimada sua população pelo último recenseamento em 202,000 almas, possui 56 escolas públicas, frequentadas por 1,766 alunos, ou uma escola para cada 3,600 almas. (PERNAMBUCO, 1864, p. 9).¹⁶⁶

Partindo do exposto parágrafos antes, e, ao considerarmos uma preocupação constate por parte do governo provincial em comparar Pernambuco à outras províncias, podemos entender que tal estratégia, em certa medida, buscava expor um cenário que demandava, constantemente, novas iniciativas em prol da ampliação das escolas primárias. Com efeito, a educação elementar, à época, se constituía em uma pauta relevante nos debates políticos, dada a sua acepção enquanto uma instancia indispensável para difusão do projeto civilizador, de modernização e do progresso. Ou seja, os esforços em escolarizar seu povo se apresentava enquanto uma demanda urgente para a formação de uma nação, cuja finalidade visava formatar uma nação instruída e civilizada, e uma pátria próspera e engrandecida.

Acreditamos que este movimento, impulsionado por arranjos tecidos a partir de interesses locais, mas atento aos contextos nacional e mundial, possibilitou, sobretudo, debates e ações políticas que culminaram no desenvolvimento de um sistema de ensino provincial (FARIA FILHO, 2000) pernambucano capaz de constituir uma cultura escolar típica do seu tempo, envolvendo política pública, sujeitos e materiais de ensino; um sistema, que, aliás, se traduz em um legado do século XIX, capaz de embasar (e coexistir com) as novas demandas educacionais e pedagógicas implementadas no contexto republicano (SOUZA, 2000; SAVIANI, 2006).

Portanto, não se distanciando da realidade das demais províncias do Império do Brasil, no que diz respeito a criação de um aparato legal educacional de cunho local, Pernambuco não se eximiu de criar seu conjunto de dispositivo legal instrucional. Abordando essa temática e/ou recorrendo a esses documentos oficiais enquanto fonte de análises em suas pesquisas, podemos citar os seguintes estudos: Galvão & Catanho (2002), Silva (2007), Peixoto (2006), Arantes (2008), Silva & Ananias (2011), Matias (2015) e Gonçalves Filho (2016). Essas referências discutem sobre importantes marcadores que desenharam a instrução primária em Pernambuco no oitocentos. Logo, recorreremos a tais pesquisas, associando-as às fontes por nós mobilizadas, a fim de

¹⁶⁶ Cf. PERNAMBUCO, 1864. Relatórios de Presidentes da Província. Relatório apresentado pelo Vice-presidente de Pernambuco, Domingos de Souza Leão à Assembleia Legislativa Provincial, 1 de março de 1864.

reconhecemos as proposições atinentes à Geografia escolar reservada à escola primária pernambucana, especialmente, a inserção da Geografia particular de Pernambuco.

De acordo com Gonçalves Filho (2016), a organização de um sistema de ensino provincial pernambucano, passou a ser implementado a partir da década de 1850, com a criação de um órgão autônomo, constituído por três instância articuladas, a saber: um diretor geral, um conselho diretor e delegados literários (GONÇALVES FILHO, 2016). Essa organização gestora, dentre outras mudanças oficializadas no período, foram dispostas nos Regulamento de 12 de maio de 1851¹⁶⁷, e posteriormente, no Regulamento de 22 de fevereiro de 1855.¹⁶⁸ Este, ganhou força de lei provincial após sancionado e decretado pelo então presidente da província, em 14 de maio do mesmo ano: a Lei n. 369.¹⁶⁹

Data também deste período uma ampliação e complexificação dos saberes a serem ensinados nas escolas primárias dessa província, com a introdução de um maior número de matérias no programa de ensino (GALVÃO; CATANHO, 2002). Com efeito, em meio ao conjunto desses novos saberes programadas para as escolas primárias a partir da década de 1850, a disciplina Geografia, ao lado da História, ganhou lugar entre as matérias dispostas, tanto no regulamento de 1851, quanto pela lei 369.¹⁷⁰

Pelo Regulamento de 12 de maio de 1851, a disposição pedagógica das disciplinas ocorre a partir da nova organização da instrução elementar, que passa a ser dividida em dois graus de ensino, ou seja, das escolas primárias de 1º e 2º graus.¹⁷¹ Nos termos do documento mencionado,

¹⁶⁷ O presidente da província em virtude da autorização que lhe foi conferida pelo inciso 1. do art. 4. da lei provincial, n. 244, de 16 de junho de 1849, vigorado pelo inciso 1. do art. 4. da lei provincial, n. 261, de 28 de junho de 1850 resolve e manda que se observe o referido regulamento.

¹⁶⁸ O Presidente da Província, autorizado pela Lei Provincial 355, de 25 de setembro de 1854, ordena que d'ora em diante que se observe a referida Reforma e regulamento geral para a instrução pública da Província.

¹⁶⁹ Fonte Arquivo Público de Pernambuco. Documentos impressos e digitalizados Caminho de pesquisa: Acervo Impresso - Leis De Pernambuco - Leis Provinciais; Vol 20; fl 30-54.tif *matérias de ensino, cap 3 fl: 39-40. Considerando esse aspecto de equivalência entre esses dois documentos, ao fazermos referência às reformas de 1855, doravante mencionaremos a lei 369.

¹⁷⁰ A Lei Geral de 15 de outubro de 1827 ficou vigente na província de Pernambuco até a criação da lei provincial n. 43, de 10 de junho de 1837. Nessa lei não foi mencionado sobre as matérias de ensino para as aulas primárias. Portanto, até 1851 o programa de ensino das escolas primárias ainda se faziam guiados pela lei geral de 1827.

¹⁷¹ Em relação a distribuição dessas escolas pela província, Cf. Cavalcante Uchoa (1979), o referido regulamento estabeleceu: “Haverá escolas do segundo grau nas paróquias do município da capital, e nas que forem sede de cidades e vilas populosas: nas outras paróquias ou curatos, que forem designados pelo presidente da província, ouvido o diretor geral, haverá escolas do primeiro grau.” (p. 8)

As matérias que constituem a instrução elementar do primeiro grau, são:

Leitura e escrita; Contar as quatro espécies em números inteiros; Doutrina cristã; e Elementos da gramática da língua nacional, e com especialidade a ortografia;

As matérias que constituem a instrução elementar do segundo grau, são:

Leitura e escrita; Doutrina cristã (além das orações um resumo da ética especial, ou noções sobre a moral civil e religiosa); Gramática da língua nacional; Aritmética - as operações em números inteiros quebrados e decimais; Explicação do sistema nacional dos pesos e medidas; Noções de geographia e história, principalmente a nacional; e Elementos de geometria retilínea. (PERNAMBUCO, 1851).¹⁷²

Por este regulamento, a ampliação do número de matérias a serem ensinadas nas escolas elementares (primárias) ocorre concomitante à reorganização da escola primária em dois graus de ensino. Desse modo, podemos notar que estava posto para as escolas de 2º grau não, apenas, um conjunto de saberes mais ampliados tendo como referência as matérias prescritas para as escolas de 1º grau, mas também, a inserção de novas matérias, como foi o caso do ensino dos saberes atinentes à Geografia e à História, por meio da rubrica Noções de geographia e história, principalmente a nacional.

Desse modo, podemos dizer que a partir do Regulamento de 12 de maio de 1851 é a primeira vez que há uma indicação oficial e explícita da Geografia e da História, enquanto uma matéria de ensino com lugar reservado no programa da instrução elementar difundida em Pernambuco. Porém, aqui cabe uma nota, com o objetivo de esclarecer que este estabelecimento, contemplou apenas a formação dos meninos. Pois, no próprio regulamento, ao definir o que deveria ser ensinado para os diferentes sexos, a organização pedagógica relativa à escola das meninas, indicava apenas que, além das matérias prescritas para a instrução elementar de 1º grau, suas professoras deveriam ensiná-las a cozer, bordar, marcar, além de outras prendas que servissem para a economia doméstica.

Este modelo de organização pedagógica, que induz uma exclusão das matérias consideradas mais complexas para a formação das meninas, se repete, posteriormente, no Regulamento elaborado em 1855, embora, este formato, se altere, pelas vias do Regimento Interno das escolas públicas, de 30 de julho de 1859. Pelas vias desse

¹⁷² Cf. CAVALCANTI, J. B. U. *Instrução pública: estudo sobre o sistema de ensino primário e organização pedagógica das escolas da Corte, Rio de Janeiro e Pernambuco*. Recife: Typographia de Manoel Figueiroa de Faria & Filhos, 1879. (p. 7 – 8, grifo nosso)

documento fica autorizado, também, para as escolas de meninas, o ensino das matérias elencadas para o segundo grau (CAVALCANTI, 1879).

Com a promulgação da Lei n. 369¹⁷³, a organização da escola primária sofre algumas alterações, assim como as denominações referentes a sua estrutura. A referida lei estabelece que as escolas primárias sejam divididas em duas classes: a uma pertencerá a instrução elementar, denominadas de escolas de 1º grau; a outra pertencerá a instrução primária superior, denominada de escola de 2º grau. Com o estabelecimento dessa reforma o conjunto dos saberes a serem difundidos nas escolas primárias de Pernambuco passam, mais uma vez, por uma reformulação.

Assim sendo, para as escolas primárias de primeiro grau foram prescritas as seguintes matérias:

Instrução moral e religiosa; Leitura; Escrita; Princípios Elementares de aritmética e suas operações fundamentais em números inteiros; e Sistema de pesos e medidas da província. (PERNAMBUCO, 1855, p. 39 - 40).¹⁷⁴

Já para as escolas primárias de 2º grau, em certa medida, a lei deixava livre para que o governo pudesse decidir sobre o programa de ensino para as escolas. Desse modo, ficou estabelecido para as escolas de 2º (de meninos e meninas) as mesmas matérias destinadas para as escolas de 1º grau (elencadas no fragmento acima). Ainda, ficou a cargo da deliberação do governo, sob propostas do Diretor Geral, depois de ouvido o Conselho, a possibilidade de acrescentar ao conjunto das matérias destinadas ao primeiro grau, compreendendo, parte ou todas as matérias prescritas na segunda parte da lei, conforme fragmento a seguir:

Desenvolvimento da aritmética em suas aplicações práticas, quer em fracções e decimais, quer em complexos e proporções; Leitura dos Evangelhos e notícia da história sagrada; Elementos de história e geographia, principalmente do Brasil; Princípios de ciências físicas, aplicáveis aos usos da vida; Geometria elementar e agrimensura; Estudo desenvolvido do sistema de pesos medidas da província, do império e das nações com quem o Brasil tem mais trato comercial; Desenho linear; e Noções de música e exercício de canto; e Gimnástica. (PERNAMBUCO, 1855, p. 40, grifo nosso).¹⁷⁵

¹⁷³ APEJE, Documentos Impressos, Coleção de Leis Provinciais de Pernambuco. Typographia de M.F Faria, 1855. Vol. 20, pp. 30-54.

¹⁷⁴ APEJE, Documentos Impressos, Coleção de Leis Provinciais de Pernambuco. Typographia de M.F Faria, 1855. Vol. 20, pp. 30-54.

¹⁷⁵ APEJE, Documentos Impressos, Coleção de Leis Provinciais de Pernambuco. Typographia de M.F Faria, 1855. Vol. 20, pp. 30-54.

Como podemos observar, as duas reformas ocorreram, relativamente, em um curto intervalo de tempo. Não sabemos, ao certo, o que teria motivado a elaboração desde novo regulamento que, por sinal, ganhou força de lei. De todo modo, aqui cabe lembrar que a segunda metade da década de 1850 compreendeu um período marcado por reformas na esfera da educação em diferentes províncias, aliás, influenciadas pela reforma de Couto Ferraz, como já discutido neste trabalho. No caso de Pernambuco, as reformas começaram a acontecer pelo Regulamento de 1851, passando por reformulações em 14 de maio de 1855, portanto, um ano e três meses depois do Decreto de Couto Ferraz, destinado ao Município da Corte.

No tocante ao conjunto de saberes prescrito para as escolas primárias de Pernambuco, pela reforma de 1855, podemos notar que, o *rol* de matérias sugeridas para as escolas de 2º grau, figurou uma maior diversidade de conteúdos se comparados ao disposto no Regulamento anterior, de 1851.¹⁷⁶

Ao analisarmos este ponto, referente à organização pedagógica, assunto que nos interessa de perto, reconhecermos que a lei 369, estrutura o ensino e elenca as matérias, tal como proposto pelo Decreto de Couto Ferraz, sob alterações pontuais.¹⁷⁷ Assim sendo, no aspecto legislativo, podemos notar a influência deste decreto para as reformas promulgada pela lei provincial n. 369. Entretanto, sabemos que entre o expresso na lei e o estabelecido na prática, existe uma distância real, sobretudo, no tocante ao contexto espaço-tempo em questão ao ponderarmos as reais condições materiais e de pessoais que davam forma a instrução primária nas províncias, naquela época. Isto tanto para o contexto da Corte quanto para a realidade das províncias. Todavia, um esforço investigativo no sentido de acessarmos este outro cenário representativo do cotidiano das escolas primárias de Pernambuco demandaria a mobilização de fontes inerentes ao chão da escola, produzidas por professores e alunos no contexto do ensino; condição impossível para o momento.

¹⁷⁶ Com relação à rubrica anunciada para o ensino de História e Geografia, em sua essência, a proposta continuou sendo a mesma, apresentando apenas mudanças pontuais: na reforma de 1851, é utilizado o termo noções para denominar/especificar a matéria, enquanto pela Lei. n.369 é utilizado o termo elementos. No primeiro caso, a disciplina Geografia é apresentada em primeiro plano seguida da disciplina História, enquanto no segundo, a primeira referência é feita à História. E também, o termo nacional, mencionado no regimento de 1851, é substituído por Brasil.

¹⁷⁷ Para conferir as disposições pedagógicas referentes à organização e matérias de matéria de ensino para as escolas primárias, na reforma Couto Ferraz.

Ainda que, sob a análise de documentos oficiais, podemos inferir que a organização do ensino para a instrução primária, promulgada pela lei 369, possivelmente, não estava para a realidade instrucional das escolas primárias da província. Notamos que a criação do Regimento Interno de 30 de julho de 1859, para as escolas públicas, tratou de regular apenas as escolas de 1º grau, além de reduzir o ensino da Gramática a Análise gramatical e distribuir os alunos em 8 classes.¹⁷⁸

Sobre este aspecto, Uchoa Cavalcanti (1879) relatou que

Pelo regimento para a distribuição dos alunos por classes, na mesma data, o ensino foi dividido em 8 classes, compreendendo a primeira os alunos mais atrasados e a última os mais adiantados, devendo cada uma ser composta de alunos com o mesmo grau de instrução e podendo ser subdivididas as mais numerosas. A 8ª, sob a exclusiva direção do professor, obrigado este a exercitar alternada e frequentemente as outras, encarregadas ao adjunto e decuriões. (CAVALCANTI, 1879, p. 9 -10, grifo nosso).

O referido Regimento não tratou da distribuição do ensino para as escolas de 2º grau. Considerando este silenciamento e a organização então estabelecida para divisão dos alunos sob o modelo do método lancasteriano, cogitamos a ideia de que as escolas de 2º grau não estavam funcionando no período; possivelmente, não nos moldes da lei. Ao avaliarmos o destaque dado à 8ª classe, visto que esta deveria ser conduzida exclusivamente pelo professor concursado, ao passo que as demais estariam sobre a atenção direta de um professor adjunto (professor em formação) e de decuriões (monitores/alunos mais adiantados), é bem provável que a 8ª classe, consistisse, na prática, o que na lei estava definido como escolas de 2º grau, por vezes, composta por um programa, um tanto, amplo e complexo.

De todo modo, o fato é que a divisão das escolas em dois graus, posteriormente, não ficou nem na letra da lei. Pois, em 13 de maio de 1864 foi promulgada a Lei 598¹⁷⁹, pela qual, oficialmente, as escolas de 2º grau passam a ser suprimidas, ao determinar que todas as escolas públicas funcionem no formato de um só grau, ainda que essa lei não trate sobre a natureza e número das disciplinas.

¹⁷⁸ Cf. CAVALCANTI, J. B. U. Instrução pública: estudo sobre o sistema de ensino primário e organização pedagógica das escolas da Corte, Rio de Janeiro e Pernambuco. Recife: Typographia de Manoel Figueiroa de Faria & Filhos, 1879.

¹⁷⁹ APEJE, Documentos Impressos, Coleção de Leis Provinciais de Pernambuco. Typographia de M.F Faria, 1864. Vol. 25, pp 104-109.

Como podemos notar, em termos prescritivos, a Geografia passa a ser mencionada para a instrução primária pernambucana entre as décadas de 1850 e 1860. Compreendemos, então, que este estabelecimento compreende três aspectos relativos ao projeto de construção do Estado via educação pública, articulada à um fenômeno educativo de ampliação da escola primária.

O primeiro ponto diz respeito a própria entrada da Geografia (assim como da História) nos programas de ensino da instrução primária, enquanto uma matéria reservada à escola de 2º grau, ao lado de outras disciplinas também tidas como científicas. Desse modo, ocorre o transar de um projeto que compreende uma perspectiva de ampliação do ensino para além das primeiras letras, possibilitando uma instrução elementar ampliada por meio de um conjunto de outros conhecimentos e valores necessários à inserção das crianças pobres a vida social, porém de forma muito desigual. Além do mais, promove um estágio de instrução primária capaz de proporcionar uma relação mais estreita com outros níveis de ensino, como o secundário e o superior (FARIA FILHO, 2000).

O segundo aspecto, diz respeito a proposta de tratar dos conhecimentos produzidos neste ramo da ciência por meio de um tom introdutório e elementar, expressado pelos termos noções e elementos, indicando uma espécie de adequação/adaptação para o um público escolar que se diferenciava, em muito, dos alunos secundaristas.

Por último, mas, não menos importante, reconhecemos o viés do ideal de nacionalidade, dada a especialidade para o estudo da Geografia do Brasil. Neste sentido, a ideia de nacionalidade aqui, não se restringe, apenas, aos conteúdos programados para o ensino, mas compreende um projeto maior de nacionalização da educação, expresso sob diferentes dimensões, como por exemplo, a produção de obras didáticas, brasileiras e escritas por autores brasileiros (BITTENCOURT, 2008).

Como podemos notar, ainda que compondo o *rol* das disciplinas facultativas, a Geografia elementar, com especialidade para a Geografia do Brasil, ganha explicitude na organização pedagógica das matérias atinentes à instrução primária em meio a promulgação de um aparato legal, pelo qual passou a ser estabelecido uma organicidade para a instrução primária pernambucana. Apesar desse feito, não dispomos de documentos que indiquem a prática do ensino dessa disciplina nas escolas, entre as décadas de 1850 e 1860. Entretanto, identificamos a existência de livros didáticos de Geografia, assim como de História, cujos títulos, datas e local de publicação indicam um

nexo articulado com a legislação do período. Neste sentido, citamos os livros escritos pelo professor Salvador Henrique de Albuquerque.¹⁸⁰ No caso da Geografia, trata-se do livro *Noções de Geographia - para uso das escolas*, publicado em 1856; e, para o ensino de História, o *Compendio da História do Brasil*, publicado em 1861.¹⁸¹

A partir dos catálogos elaborados por Silva (2012) e Maia (2014), ainda identificamos que outros livros de Geografia com direcionamentos para os elementos/noções de Geografia, foram publicados em Recife, no período, a saber: *Elementos de Geographia - compilados de diversos autores*, Por Manoel do Rego Barros de Souza Leão, em 1858 (tomo I) e em 1859 (tomo II); *Simples noções de cosmographia e Geographia - compiladas e traduzidas para o uso da infância nas escolas de instrucção primária*, Por Ignácio Francisco dos Santos, em 186?. Nesses casos, não sabemos se tais livros foram aprovados pelo Conselho Diretor da Instrução Pública.

Do exposto inferimos que, a despeito da legislação promulgada pela instancia governamental pernambucana, nesse período, ter sido elaborada sob a influência do decreto elaborado por Coutto Ferraz, para o Município da Corte, isto não implica que o ensino de Geografia na província de Pernambuco tenha seguido o mesmo padrão adotado na Capital do Império. Nosso entendimento, parte do protagonismo que atrelamos aos professores-autores na produção dos saberes escolares, bem como do livro didático, enquanto um material que assume uma dimensão representativa da cultura material escolar, produzido na intercessão entre prescrições e práticas. Nessa perspectiva, damos uma atenção especial aos livros didáticos de Geografia local, entendendo essas fontes enquanto documentos/monumentos Le Goff (1990) valorativos do contexto de ensino dos saberes atinentes à Geografia na escola primária, de modo que, considerando o período em análise, comumente esses livros eram escritos por professores.

No tocante às duas primeiras décadas da segunda metade do século XIX, não podemos falar de livros didáticos de Geografia, produzidos para as escolas primárias no Município da Corte, e que tenham tido circulação substancial no âmbito as províncias.

¹⁸⁰ Mais adiante teremos oportunidade de vessarmos sobre esse autor.

¹⁸¹ Edição publicada em Pernambuco, sem editor. Uma segunda edição desse livro foi lançada em 1869. Cf. Adlene Arantes (2008) o citado livro era muito conhecido na época. A edição de 1861 foi aprovada pelo Conselho da Instrução Pública de Pernambuco em 10 de outubro do referido ano, para ser usado nas escolas primárias e secundárias (ARANTES, 2008). Também encontramos, no catálogo da Biblioteca Nacional, referência à outra publicação de um livro de História do mesmo autor, publicada em 1848: *Resumo da historia do Brasil* pelo professor público Salvador Henrique d'Albuquerque, &. Pernambuco, Typ. Imparcial, por S. Caminha. 1848, in-8.» de 398-LXXII pp. e 1 map.

Um movimento, nesse sentido, teve início a partir das décadas de 1880 e 1890, em um contexto de expansão das escolas primárias, e consequentemente, de uma demanda pela produção desses livros nos diferentes pontos do território. Remonta a esse período a publicação de obras didáticas de autores como Joaquim Maria de Lacerda¹⁸², Tancredo do Amaral¹⁸³ e Carlos Novaes¹⁸⁴, as quais ganham notoriedade, em especial, pela tiragem e número de edições. Dada a continuidade de um projeto de caráter republicano, que começou a se mostrar nas últimas décadas do regime monárquico, é bem verdade que esse movimento ganhou mais expressão nas primeiras décadas do século XX, em especial, com as publicações de Mario da Veiga Cabral¹⁸⁵ e Delgado de Carvalho.¹⁸⁶

A partir de 1875 os livros didáticos de Geografia publicados em Pernambuco passaram a apresentar uma nova face em relação àqueles publicados nas duas décadas anteriores. Nesse sentido, destacamos, aqui, o aspecto inerente a especialidade dada aos elementos da Geografia da província, aspecto expresso nos documentos oficiais que regiam o ensino na província.

Em de 8 de junho de 1874, no governo de Pereira Henrique Lucena, foi promulgada a lei n. 1:143, pela qual foi elaborado Regulamento anexo, de 27 de novembro de 1874, que dispõe sobre a organização do ensino público em Pernambuco. De acordo com as informações apresentadas por Cavalcanti (1879), essa reforma tratou de organizar a instrução primária novamente em dois graus¹⁸⁷, bem como especificou quais matérias pertenceriam a cada um dos graus, levando em consideração as escolas de meninos e meninas, como demonstrado no Quadro 7.

¹⁸² Com a sua *Pequena Geographia da infancia – composta para o uso nas escolas*, publicada no Rio de Janeiro, cuja segunda edição data de 1880.

¹⁸³ Com a sua *Geographia elementar - adaptada às escolas públicas primárias*, publicada no Rio de Janeiro, cuja primeira edição data de 1892.

¹⁸⁴ Com a sua *Geographia primária – composta para uso das escolas primárias*, publicada no Rio de Janeiro, cuja segunda edição data de 1892.

¹⁸⁵ Com a sua *Chorographia do Brasil*, publicada no Rio de Janeiro, cuja primeira edição data de 1916.

¹⁸⁶ Com a sua *Geographia do Brasil*, publicada no Rio de Janeiro, cuja primeira edição data de 1913.

¹⁸⁷ Cf. Cavalcanti (1879), para ingressar nos estudos do 2º grau, os alunos deviam mostrar-se habilitados por meio de exame nas matérias do primeiro grau.

Quadro 7: Organização pedagógica da instrução primária em Pernambuco e distribuição das matérias de ensino pelo Regulamento de 27 de nov. de 1874.

1º GRAU	2º GRAU	
AMBOS OS SEXOS	SEXO MASCULINO	SEXO FEMININO
- Instrução moral e religiosa; - Leitura e escrita; - Elementos de gramática nacional; - Princípios elementares da aritmética e suas aplicações fundamentais em números inteiros, frações e decimais; - Sistema métrico; - Leitura dos Evangelhos e história sagrada; - <i>Elementos de história e geographia universal; história e geographia do Brasil, especialmente desta província;</i> - Exercícios ginásticos.	- Princípios fundamentais da constituição política do império; - Preceitos de higiene; - Noções de ciências físicas aplicáveis dos usos da vida; - Noções de agricultura; - Geometria elementar e agrimensura; - Desenho linear; - Noções de música e exercícios de canto; e - Exercícios ginásticos.	- Preceitos de higiene; - Noções de ciências físicas aplicáveis dos usos da vida; - Desenho linear; - Noções de música e exercícios de canto.
ESCOLAS FEMININAS DE AMBOS OS GRAUS		
- Trabalho de agulhas e economia doméstica.		

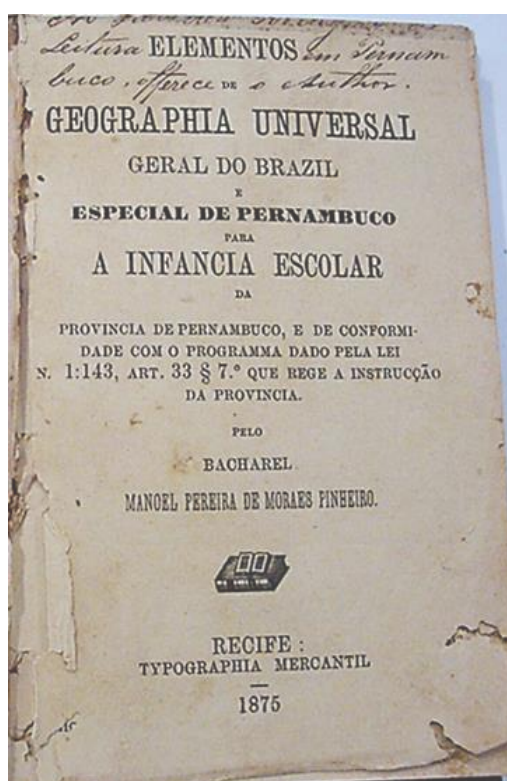
Fonte: Cavalcanti (1879). Acervo: PBE.

Com podemos observar, por essa nova reforma, os elementos da Geografia Universal e Geral do Brasil, que antes pertenciam ao 2º grau da instrução primária, passaram a compor o conjunto das matérias elencadas para o 1º grau, com a adição da Geografia Especial de Pernambuco. Desse modo, aqui cabe uma reflexão acerca desse novo lugar reservado aos saberes geográficos na organização do ensino destinado às escolas primárias da província. Observamos, pois, que estes se deslocaram de um grau de instrução mais restrito, cujos conteúdos se apresentavam mais complexos, para um nível de ensino mais popular, logo abarcando um maior número de alunos. Esse direcionamento ocorre ao mesmo tempo em que há uma ênfase em difundir os aspectos geográficos e históricos da província, de modo que esse aspecto passou a se materializar nos livros didáticos de Geografia e História destinados às escolas primárias.

Durante as últimas décadas do século XIX e primeiras décadas do século XX, os livros didáticos com enfoques para a Geografia Geral e Geografia/corografia do Brasil continuavam sendo publicados no âmbito das províncias/estados, abarcando a

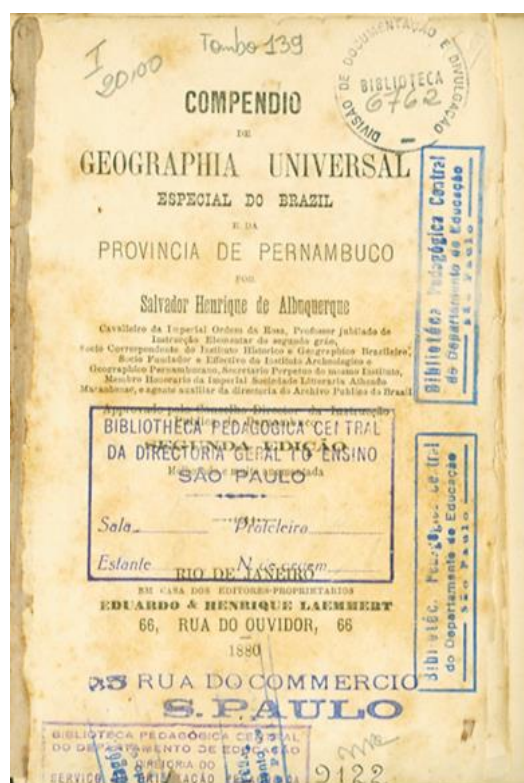
especialidade atinente à Geografia especial/particular das províncias/estados, como podemos observar em vários exemplos das obras catalogadas no apêndice A. Essa configuração, aliás, materializava os livros adotado em Pernambuco no período em questão, reunindo, neste caso, os elementos da Geografia Universal, Geral do Brasil e da Província. Essa proposta intitidou duas das três obras localizadas, conforme podemos observar nas Figura 8 e Figura 9.

Figura 8: Folha de rosto do livro *Elementos de Geographia universal – Geral do Brazil e especial de Pernambuco* - para a infância escolar da Provincia de Pernambuco, pelo prof. Manoel Pereira de Moraes Pinheiro, Recife-PE, 2ª ed. 1875.



Fonte: Pinheiro (1875). Acervo: GPL.

Figura 9: Folha de rosto do livro *Compendio Geographia Universal, especial do Brazil e da provincia de Pernambuco* (aprovado pelo conselho diretor da provincia de Pernambuco), pelo prof., Salvador Henrique de Albuquerque. 2ª ed. 1880.

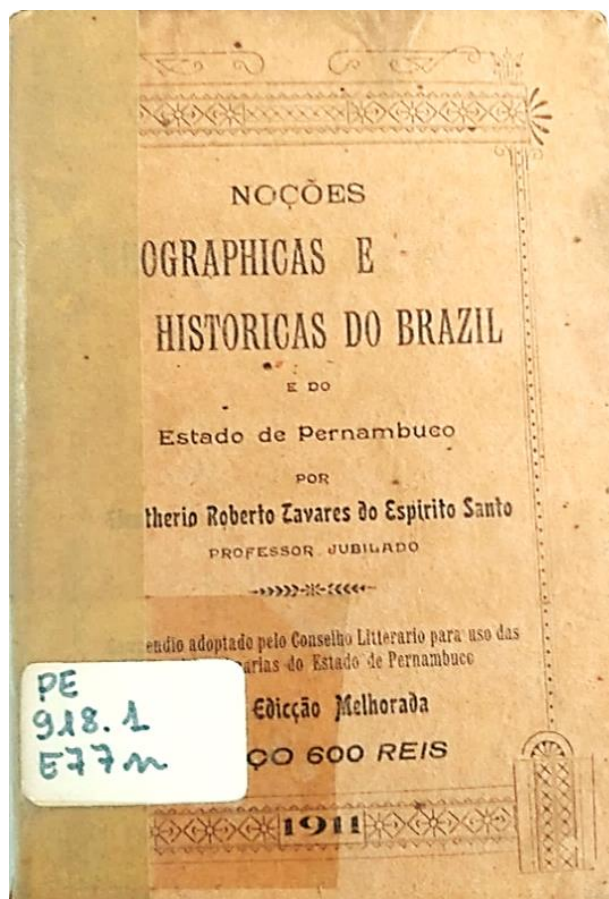


Fonte: Albuquerque (1880). Acervo: LIVRES.

O terceiro caso, cujas edições identificadas foram publicadas no contexto da República, segue a mesma proposta dos livros então referenciados, em relação à materialização dos saberes atinentes à Geografia Geral do Brasil e da província em um suporte único. Porém, neste, o enfoque para a Geografia Universal passa a ser suprimido,

ao passo que são incorporados os saberes relativos às noções de História do Brasil e do estado de Pernambuco, tal como proposto para a Geografia.¹⁸⁸

Figura 10: Capa do livro *Noções geográficas e históricas do Brasil e do estado de Pernambuco*, por Eleutherio Roberto Tavares do Espírito Santo. 3ª ed. 1911.



Fonte: Espírito Santo (1911). Acervo: BPE.

Acreditamos que os livros didáticos de Geografia publicados nas diferentes províncias/estados, e que traziam tal característica, se constituíam em um material elaborado com o propósito de contemplar todo um conjunto de saberes geográficos programados para o ensino local, não sendo necessário, portanto, que o professor recorra a outro livro, por vezes, vindo de fora. Aqui é importante ressaltar que, em geral, estes livros se apresentavam alinhados aos respectivos programas de ensino vigentes para a escola primária e, em alguns casos, para escola secundária também, conforme já assinalado antes.

No caso da obra *Elementos de Geographia Universal – Geral do Brazil e especial de Pernambuco*, de autoria do Prof. Manoel Pinheiro, e do *Compendio de Geographia*

¹⁸⁸ Sobre a obra *Noções geográficas e históricas do Brasil e do Estado de Pernambuco*, abordaremos mais adiante.

Universal, especial do Brazil e da província de Pernambuco, do Prof. Salvador Albuquerque, fica evidente que a intenção dos seus autores era de que, por meio de seus livros, fosse trabalhado o ensino da Geografia como um todo, de acordo com o programa de ensino proposto para as escolas primárias de Pernambuco, naquele período, e não, apenas a parte reservada à Geografia especial da província.

5.1.1 – A obra *Elementos de Geographia Universal Geral do Brazil e especial de Pernambuco*, por Manoel Pereira de Moraes Pinheiro

Considerando a prescrição da especialidade do ensino da Geografia de Pernambuco nas escolas públicas da província, evidenciando um contexto de afirmação, ampliação e difusão de um patriotismo local em Pernambuco, via ensino da Geografia (mas não só, como veremos mais adiante) o Professor e Bacharel Manoel Pereira de Moraes Pinheiro logo produz um livro didático para atender tal demanda; trata-se do livro *Elementos de Geographia Universal Geral do Brazil e especial de Pernambuco*¹⁸⁹, publicado em 1875, mais especificamente, em 2 outubro do mesmo ano, se considerarmos a data¹⁹⁰ mencionada em uma dedicatória, feita pelo autor, ao Comendador Henrique Pereira de Lucena, então presidente da província, e ao Dr. João Barbalho Uchoa Cavalcanti, na primeira folha do livro.

Considerando a referida data, podemos dizer que essa obra consiste em um trabalho que veio à luz um ano e três meses após a promulgação da lei n. 1.1143, de 08 de junho de 1874 e menos de um ano da publicação do Regulamento de 27 de novembro de 1974. Assim, podemos notar, de imediato, uma relação direta entre a publicação desse livro e a legislação vigente, tal como já havia identificado Albuquerque (2008). Nesse sentido, também destacamos o caráter de explicitude da referida lei na capa do livro, informando, com letra em caixa alta, que a obra se apresentava em “conformidade com o programa dado pela lei n.1:143, art. 33, inciso 7 que rege a instrução da província.” (PINHEIRO, 1875, n.p.). Ademais, o título da obra do professor Manoel Pinheiro, confere uma reprodução na íntegra do que fora disposto na legislação, quanto aos enfoques que intitularam, em termos regimentais, os saberes geográficos reservados à instrução pública primária na província.

¹⁸⁹ Doravante, referenciaremos o título dessa obra como *Elementos de Geographia...*

¹⁹⁰ Mais adiante versaremos sobre as nuances que permeiam a data de publicação desse livro.

De acordo com Bittencourt (2008), com a criação dos Estados modernos, passou ocorrer uma relação entre o livro didático e o poder instituído. Assim sendo, os programas curriculares e esses livros começaram a ser produzidos simultaneamente, e de forma complementar, a partir da seleção e sistematização de conhecimentos de diferentes disciplinas, estabelecendo o conjunto de saberes a serem transmitidos pela educação formal. Considerando a implementação oficial e afirmação da matéria Geografia nas escolas primárias no contexto em questão, chamamos atenção para a existência de um arranjo articulado entre o poder instituído, o autor da obra e a própria materialização do livro didático ante a constituição da Geografia escolar, a partir de um processo de legitimação dos conhecimentos então selecionados e sistematizados. A este respeito, Bittencourt (2008, p. 97 – 98) assinala que

Os programas de ensino passaram a preceder a elaboração dos compêndios somente no decorrer do século XIX, com a consolidação das disciplinas escolares. [...]

Compreendem-se, assim, os debates legislativos sobre o livro escolar durante as discussões na Constituinte de 1823 e, posteriormente, na redefinição do poder do Estado, nas últimas décadas do século XIX, com a implementação do regime republicano. Era inviável separar os projetos de construção de programas curriculares das discussões sobre o papel a ser desempenhado pelo livro didático. Durante o período de elaboração das reformas educativas, o livro didático continuou a representar, para seus idealizadores, a concretização do novo saber proposto.

Os autores dos livros escolares, ao redigirem seus textos, deveriam organizar o conhecimento erudito para uma forma didática baseando-se nas normas oficiais estabelecidas e criar um estilo de exposição assimilável por um público heterogêneo. Os autores responsabilizaram-se por agrupar o corpo de conhecimentos prescritos pelo poder, dando-lhes uma lógica interna e articulada em subtemas ou capítulos organizados em planos sucessivos. Criava-se, dessa forma, o "conteúdo explícito" de cada disciplina.

Esse aspecto de reprodução dos enfoques ditados na lei configura a obra em tela. No que tange a seleção e disposição dos conteúdos que materializam a primeira edição da obra *Elementos de Geografia...*, de Manoel Pinheiro, considerando que o livro não apresenta sumário (ou índice), organizamos a sistematização a seguir, para uma melhor visualização da estrutura e distribuição das partes:

- Dedicatória: Aos Ilmos. Srs. Comendador Henrique Pereira de Lucena, e ao Dr. João Barbalho Uchoa Cavalcanti.
- Carta/nota: Aos Ilustríssimos professores da Instrução Primária.

- Elementos de Geografia Universal (1ª parte) – desenvolvida em 9 lições, distribuídas entre as páginas 7 e 33;
- Elementos de Geografia Universal (parte política do globo) - desenvolvida em 2 lições, distribuídas entre as páginas 35 a 45;
- Elementos da Geografia Universal (parte econômica do globo) – desenvolvida em 1 lição, distribuída entre as páginas 47 e 51;
- Elementos de Geografia Geral do Brasil – desenvolvida em 2 lições, distribuídas entre as páginas 53 e 59;
- Elementos de Geografia Geral do Brasil (parte política do Brasil) - desenvolvida em 1 lição, distribuída entre as páginas 61 a 69;
- Elementos de Geografia Geral do Brasil (parte econômica do Brasil) – desenvolvida em 1 lição, distribuída entre as páginas 71 – 79;
- Advertência - elementos de Geografia Universal, Particular do Brasil e Especial de Pernambuco
 - Província de Pernambuco – três lições, distribuídas entre as páginas 83 e 124;
 - Apêndice aos Elementos de Geografia Universal Geral do Brasil e Especial de Pernambuco;
 - Últimas palavras à crítica;
 - Astronomia – em 3 lições – páginas 129 – 139;
- Allocução do professor de Geografia do Gynasio Pernambucano – proferida por ocasião das férias d’aquele instituto aos 31 de outubro de 1874 - Páginas 141 – 155;
- Allocução do professor de Geografia do Gynasio Pernambucano – proferida por ocasião das férias d’aquele instituto aos 15 de novembro de 1875, páginas 156 – 173;
- Errata

Ao analisarmos o referido livro como um todo, podemos perceber que o autor não pretendia trazer a luz uma simples ‘obrinha’ de Geografia, destinada para a infância escolar de Pernambuco, tal como foi anunciado na capa. A palavra ‘obrinha’, foi alcunhada pelo próprio autor em vários momentos de sua narrativa para fazer referência ao seu livro. Ao que nos parece, com o uso desse termo, o autor procurava passar uma falsa modéstia em relação à sua publicação. Assim, no frontispício do livro, em um trecho de uma carta de apresentação da sua ‘obrinha’ aos professores, Manoel Pinheiro anuncia

se tratar de um “trabalho colhido de diversos autores de nota, simplificado o mais possível, metodizado como julgamo-lo mais conveniente possível, se produzir resultados, será a grata recompensa que aspiramos.” (PINHEIRO, p. 5 – grifo do autor). Entretanto, pelo que pudemos perceber, o aspecto de produção de um livro singelo, não era, de fato, pretensão do autor, tendo em vista o grande apanhado de conteúdos selecionados para fazer parte do seu livro; aspecto sublinhado como podemos notar no fragmento citado.

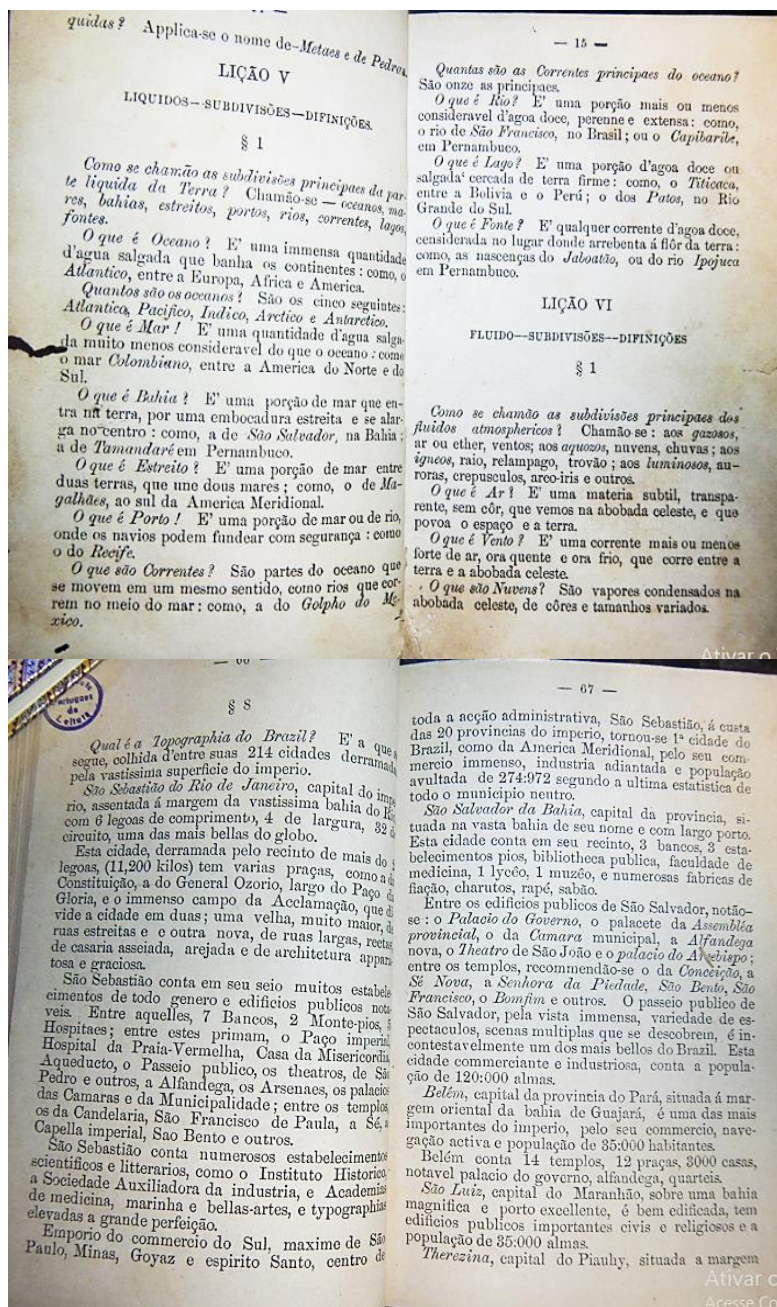
Ao analisarmos a distribuição das partes que estruturam a obra e a metodologia de exposição dos conteúdos adotada pelo autor, atentamos para uma reflexão apontada por Albuquerque (2008), quando esta questiona o caráter intrigante que envolve as condições de publicação da obra em tela. De acordo com a autora, Manoel Pinheiro, ao produzir esse livro, tinha pretensões outras para além de publicar um trabalho, cujo propósito seria, simplesmente, respaldar a legislação instrucional da província e de contribuir com a instrução da infância escolar daquela província.

Em termos de materialidade, o *Elementos de Geografia...* é composto por 173 páginas; e, quanto ao seu formato, segue o padrão da época. Ou seja, mede 11 cm de largura por 15,5 cm de altura. Entretanto, no tocante ao número de páginas, cabe notar que esse aspecto o diferencia dos demais livros didáticos destinados ao ensino primário no período, os quais, comumente, apresentavam um número de páginas consideravelmente inferior.

A exposição dos conteúdos ocorre por meio de um método misto. A este respeito vale salientar que as discussões de cunho metodológico, já figurava um requisito mínimo a ser cumprido por parte de quem se propusesse a escrever um livro didático naquela época. Em um primeiro momento, podemos dizer que o livro traz um texto escrito pelo método socrático (também conhecido como método de catecismo), ou seja, no formato de perguntas e respostas. Porém, em várias partes do livro, as respostas apresentadas às perguntas então enunciada, são feitas por descrições extensas, chegando a tangenciar uma escrita característica do método descritivo.¹⁹¹ Essas duas formas podem ser visualizadas na Figura 11.

¹⁹¹ Esse formato se faz mais explícito na parte em que o autor trata dos elementos referentes à Geografia do Brasil e da Província, conforme podemos verificar na segunda imagem da figura 11, bem como mais adiante, na parte em trataremos da Geografia especial de Pernambuco.

Figura 11: Conteúdo escrito por meio de perguntas e respostas breves (parte referente à Geografia Geral), e escrita tangenciando ao método descritivo (parte atinente à Geografia do Brasil).



Fonte: Pinheiro (1875). Acervo: GPL.

Ao recorrer o modelo de escrita no formato de catecismo, Manoel Pinheiro não traz em sua obra exercícios que possam evidenciar outro método de memorização dos conteúdos, questão que já vinha sendo discutida na época. Partindo das considerações apresentadas por Ferreira (2017), a forma de exposição de conteúdos por meio de perguntas e respostas consiste, em si mesmo, em um modelo de exercício, incorrendo em um método pautado na memorização e no ensino mnemônico.

Nesse sentido, em suas análises, a referida autora identificou que, no período de transição entre o final do século XIX e início do século XX, essa metodologia de exposição de conteúdos, desenvolvida pelo método dialógico, também conhecido como método de Abbade Gautier¹⁹² foi modelo o mais comum adotado nos livros de Geografia destinados ao ensino primário durante o século XIX.

Quanto ao conteúdo selecionado para compor a referida “obrinha”, Pinheiro, ainda, se valeu de extensas listas e quadros para relacionar diversos conteúdos, como, nomes de ilhas, rios, montanhas, vulcões e portos do globo; bem como não economizou em apresentar tabelas com dados estatísticos e divisões administrativas, judiciária, eclesiástica, dentre outros elementos, conforme Figura 12. Apesar de reconhecermos que, em geral, este aspecto caracterizava os livros didáticos escritos no período, porém, em se tratando da obra em questão, observamos maior expressão desse tipo de assuntos, deixando o livro, consideravelmente, denso e enfadonho.

Figura 12: Quadros com listas de nomes dos principais rios e lagos do globo na obra *Elementos de Geographia*....

— 32 —
§ 7

Quaes são os Rios principais do Globo? São os seguintes deste quadro:

EUROPA	ASIA	AFRICA	AMERICA	OCEANIA
Petchora, ao norte da Sibéria.	Obi, Jenesi e Lena.	Nilo, no Egypto e Nubia.	MacKenzi, em a Nova-Bretanha.	Bandjermassing, em Bornéu.
Niemen, Vistula, Oder e Elba na Alemanha.	Amour, Amarello ou Angoho, Assi ou Kiang-tze.	Cheliff, na Argelia.	São Lourenço, entre Nova-Bretanha e E. Unidos.	Cooper, Darling, Murray, na Australia.
Reno, na Suissa, Alemanha e Hollanda.	Kiang, na China.	Niger, na Nigricia e Guiné.	Ohio, Mississipi, Grande del Norte e Colorado nos Estados Unidos.	
Sena, Loire, Garona e Sado, na França.	Sang-Koi, Mai-Kong, Meian e Saluão, na Indochina.	Zaire e Congo e Angola, no sul d'Africa.	Magdalena e Orenoco, na Colombia.	
Douro e Tejo, em Portugal.	Brahmaputra, Ganges, Zambeze, na Guadavery e Indeno Hin.	Calraria, na Loffyo, na costa da Zanguebar.	Amazonas, Negro, Madeira, São Francisco, Paraná e Tieté, no Brazil.	
Guadaguvir e Ebro, na Hespanha.	Tigre, Eufrates e Jordão, na Asia Menor.		Paraguay, Uruguay, Vermelho e Colorado, nas rep. Argentinas do Urug. do Paraguay e Brazil.	
Pô e Tibre, na Italia.				
Danubio, na Austria, Turquia e Boemania.				
Dnieper, Don e Volga na Russia.				

— 33 —
§ 8

Quaes são os principais Lagos do Globo? São os seguintes:

EUROPA	ASIA	AFRICA	AMERICA	OCEANIA
Ladoga, Saime, e Peipus, na Russia.	Baikal, na Siberia.	Birket-el-Kerum, no Egypto.	Superior, Huron, Erie e Ontario, entre a Nova-Bretanha e Estados Unidos.	Torrens, Eyre, Gardner, Gregory, e Tromela, na Australia.
Melarn, na Suecia.	Aral, no Turkestan.	Dembéa ou Tsana, na Abyssinia.	Michigan, nos Estados Unidos.	
Constança, entre Alemanha e Suissa.	Caspio, entre a Europa e Asia.	Tchad, no Sudão.	Chapala, no Mexico.	
Neufchatel, Zurich e Lucerna, na Suissa.	Dzatzang e Thung, na China.	Victoria, Alberto, e Tanganika, ao Oeste do Zanguebar e Abyssinia.	Nicaragua, na America Central.	
Genebra, entre a França e Suissa.	Van, na Armenia.	Maravi, ao Oeste de Mogambique.	Titicaca, entre Bolivia e Perú.	
Balaton, em a Austria.	Urmiah, na Persia.	Nezami, na Cafraria.	Becedro, Grande, na república Argentina.	
Maior e Garda, na Italia.	Homoun, no Affaganistan.			
Scutari, na Turquia.				

3

Fonte: Pinheiro (1875). Acervo: GPL.

Quanto a anuência do livro *Elementos de Geographia*... pelo Conselho Literário da Instrução Pública de Pernambuco (CLIPP), a edição que localizamos não traz

¹⁹² Um debate sobre o que no Brasil passou a se configurar como método Gaultier, pode ser encontrado em Albuquerque (2016).

informação sobre a possível aprovação da referida obra pelo poder público ou juízo da imprensa com avaliação do livro; ausência que levanta uma suspeita que sinaliza certo grau de não aceitação da ‘obrinha’ do Prof. Manoel Pereira por parte dos órgãos e/ou instituições validadoras desse tipo de material, em Pernambuco, no período em tela. Ressaltamos que, na época, era muito comum a inserção de elementos desse tipo, de modo que se convertia em táticas usadas pelos autores para apresentar suas obras, promovendo uma ideia de respaldo e validação de seus trabalhos. No caso da obra em questão, é bem possível que Manoel Pinheiro, visando compensar tal lacuna, tenha recorrido às suas alocações enquanto professor de Geografia do Ginásio Pernambucano, Instituição de Renome naquela Província. Essas mensagens podem ser observadas nas Figura 13 e Figura 14.

Figura 13: Alocução do Professor Manoel Pinheiro, proferida por ocasião das férias d’aquêle instituto, aos 31 de outubro de 1874.

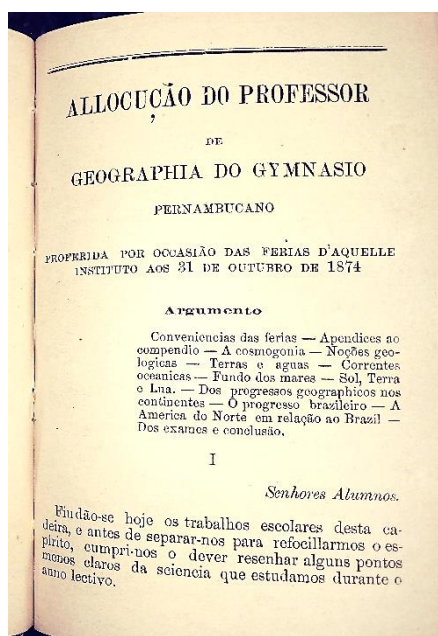
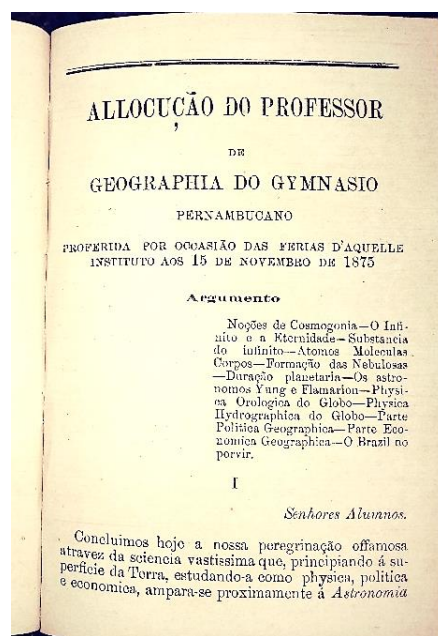


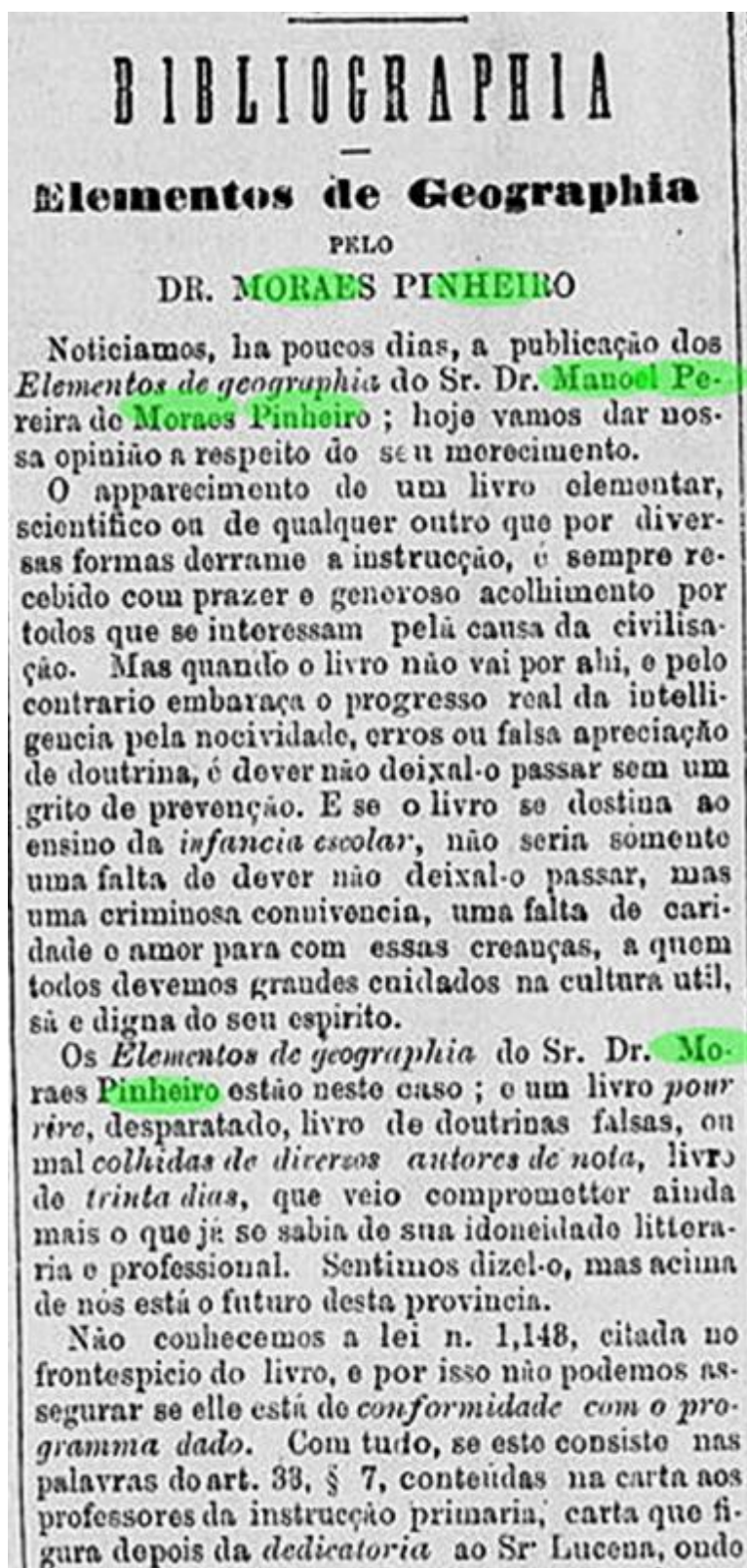
Figura 14: Alocução do Professor Manoel Pinheiro, proferida por ocasião das férias d’aquêle instituto, aos 15 de novembro de 1875.



Fonte: Pinheiro (1875); GPL.

Segundo Albuquerque (2008), o livro em questão foi aprovado pelo CLIPP no mesmo ano de sua publicação, porém em caráter provisório, já que a aceitação da obra não havia sido unanime, além das críticas tensionadas entre os membros do Conselho. Não conseguimos averiguar tal assertiva. No entanto, ressaltamos que, no tocante aos aspectos gerais e da anuência da obra em tela, um artigo de opinião publicado no Jornal *A Província*, em 27 de janeiro de 1876, corrobora algumas questões levantadas por nós. (Figura 14).

Figura 15: Trechos de um artigo de opinião sobre o livro *Elementos de Geographia...* de Manoel Pinheiro.



a geographia apresenta logo uma crosta de pão de rala, mal vai a necessidade que o Sr. Dr. **Moraes Pinheiro** encontrou na lei para fabricar a sua obra de *conformidade com o programma dado*. Por quanto, as palavras: *ensino dos elementos de historia e geographia universal, historia e geographia do Brazil, especialmente desta provincia*, não querem dizer senão que o professor ensine elementarmente geographia e historia, o jâmais que o Sr. Dr. **Moraes Pinheiro**, como professor, tivesse obrigação de escrever por aquelle *programma de ensino os Elementos* que acaba de publicar *para desempenho do ministerio primario*, com ou sem aquelles variados *specimens* do seu futuro livro—*Pernambuco Pittoresco e Monumental*.

Não é, portanto, exacto o fundamento daquella obrigação de conformidade com a lei e *programma dado* por ella, sendo, além disso, ridiculamente pretenciosas as recommendações antecipadas aos professores, de que façam isto o

aquillo e sigam o *seu methodo de ensino*, aliás tão velho como o azeite e vinagre.

Depois de todo esse preparo, entra o Sr. Dr. **Moraes Pinheiro** na materia. Define geographia—*a sciencia que ensina a descrever a superficie da terra*; divide-a em tres partes—phisica, politica e economica.

Define a primeira—*a parte da sciencia que ensina a descrever a terra emquanto solida e liquida, occupada pelos 3 reinos da natureza e cercada de fluido atmosferico*.

Fonte: Jornal A Provincia (1876). Acervo: BNB.

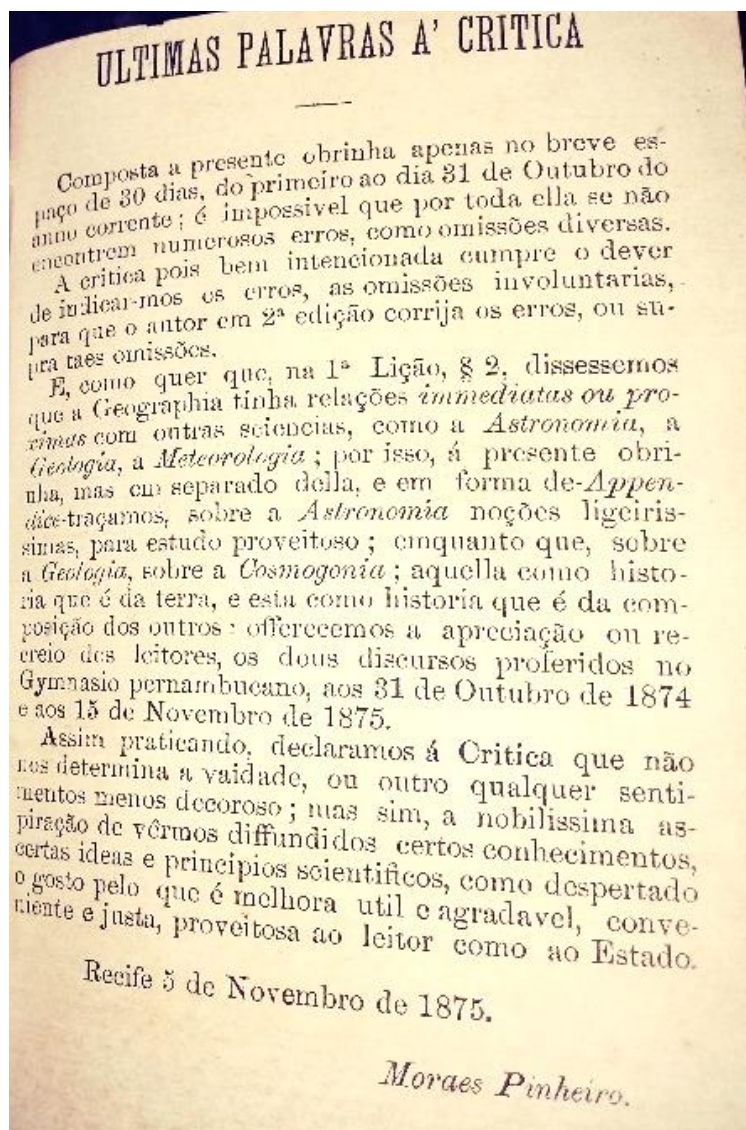
O referido parecer não traz assinatura do autor. Nesse quesito, apenas no ‘corpo’ do artigo, o desconhecido autor menciona ter todo mérito em termos da avaliação do objeto da Geografia. Com efeito, inferimos que essa enunciação visa trazer um tom de legitimidade às críticas então discorridas no parecer, em especial, no que conferem as avaliações pontuais sobre às ‘notícias’ – para usar um termo da época adotado para fazer referência aos assuntos/informações arroladas nos livros didáticos – relacionadas aos conteúdos abordados pelo autor para tratar dos elementos da Geografia em si. Neste caso, as críticas apresentadas também pretendem desqualificar a obra em tela.

Tendo como referência Albuquerque (2008) e as fontes aqui mobilizadas, consideramos pertinente inserirmos a publicação deste artigo em meio a um debate balizado por tensões travadas entre grupos em disputa pelo comando da educação de Pernambuco, naquele período. Desse modo, que reconhecemos um conjunto de indícios - os quais são apontados ao longo da escrita deste capítulo - que ensejam em um arranjo forjado por interesses e disputas por lugares de representatividade e de tomada de decisão em termo de projetos políticos educacionais e deliberações atinentes ao setor da instrução pública na província.

Outro aspecto questionável que identificamos na obra, diz respeito a sua data de publicação. O exemplar que temos em mãos foi publicado em 1875, mas não traz indicação de qual publicação se trata; fato que nos levou a reconhecê-la como sendo a primeira edição.¹⁹³ Considerando as fontes mobilizadas, acreditamos que o exemplar que temos em mãos foi apresentado para análise pelo CLIPP em outubro de 1875 e após as críticas recebidas, foi reformulado e reapresentado em novembro do mesmo ano. (Figura 16).

¹⁹³ Em nossas buscas, localizamos apenas a referida edição, que se encontra guardada no GPL de Recife. Entretanto, encontramos referências à outras edições. Jeane Silva (2012) catalogou uma segunda edição com ano de publicação em 1878. Em catálogo levantado por Thiago Matias (2015) no APEJE – PE (Documentos Série Instrução), esse pesquisador localizou dois ofícios, os quais tratam da referida obra em edições posteriores à de 1875: ofício 25 de janeiro de 1879, remetido ao presidente da província, Adolpho de Barros Cavalcante de Lacerda, pelo Inspetor Geral da Instrução, João Barbalho Uchôa Cavalcanti, comunicando que o Dr. Manoel Pereira de Moraes Pinheiro ofereceu cem exemplares da nova edição do ‘Elementos de Geographia Escolar’; ofício remetido ao presidente da província, Franklin Americo de Menezes Doria, pelo Inspetor Geral da Instrução, João Barbalho Uchôa Cavalcanti, em que este pede permissão para se referir ao parecer do Conselho Literário, alusivo ao requerimento do Bacharel Manoel Pereira de Moraes Pinheiro, que solicita aprovação de sua obra ‘Elementos de Geografia universal geral do Brazil e especial de Pernambuco, em 3ª edição, 1879.

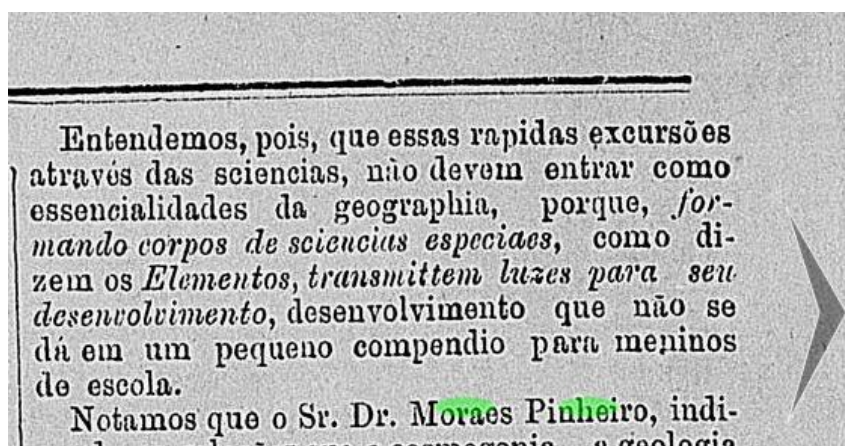
Figura 16: Palavras do autor em resposta à crítica aludida ao seu livro *Elementos de Geographia...*, com data de 5 de novembro de 1875.



Fonte: Pinheiro (1875). Acervo: GPL.

Com efeito, aqui cabe destacar que, em termos de conteúdos atinente à matéria Geografia, a última parte do livro é composta por um conjunto dos elementos referentes à Geografia de Pernambuco, e um apêndice com algumas reformulações a partir de indicações da crítica no tocante aos aspectos relativos às diversas ciências, as quais o autor responde, justificando estarem relacionadas à Geografia. Dada a presença dos elementos relativos às ciências descritas pelo autor no seu livro, e considerando o seu público-alvo, no que tange à infância escolar, esse ponto foi também motivo de crítica no então parecer publicado no Jornal *A Província*. (Figura 17).

Figura 17: Crítica às explanações de Manoel Pinheiro sobre as ciências que tem relações imediatas com a Geografia, apontadas pelo autor.



Fonte: Jornal A Província (1876). Acervo: BNB.

Ao que tudo indica, a obra de Manoel Pinheiro se configurava enquanto uma publicação voltada sobremaneira para o público dos professores em si, ao ponderarmos o grau de extensão da obra no tocante a abordagem dos conteúdos e a presença de materiais adicionais, como: alocuções, falas, outras, na forma de advertência e nas palavras de resposta à crítica, por parte do autor. Essa condição confere à referida obra um aspecto geral, deixando-a um material não adaptado para o uso das crianças da instrução primária, apesar de reconhecermos que, tratando-se daquele período, não podemos falar de livros didáticos produzidos especificamente para alunos ou somente para professores.

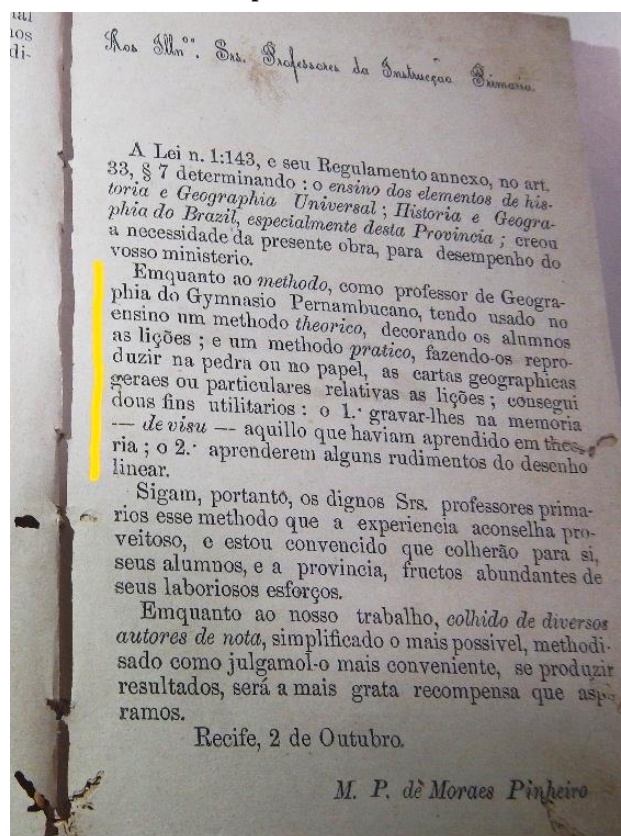
A este respeito, Circe Bittencourt (2008), ao referenciar Trenard, (1986) nos traz importantes subsídios conceituais sobre a concepção de livros didáticos a partir de elaborações apresentadas por Condorcet em plena fase da revolução francesa. Nesse sentido, ao mencionar a diferença entre os compêndios destinados aos alunos e os livros elaborados para os mestres/professores, a autora ressalta a importância e a particularidade desses livros, uma vez que eles trazem orientações sobre o método de ensino e esclarecimentos outros necessários ao apoio do professor ante os conteúdos e as questões propostas.

Durante muito tempo o livro didático era concebido, prioritariamente, para uso do professor, porém, no decorrer do século XIX, esse gênero literário passou a se converter em um material também, e/ou especialmente, voltado para o uso dos alunos na classe (BITTENCURT, 1993). No entanto, a despeito da ocorrência deste deslocamento envolto da concepção e da produção de livros didáticos, ainda era comum, ao longo da segunda

metade do oitocentos, a produção de livros didáticos cujas características, o tornavam um material prioritariamente destinado para o suporte do professor (BITTENCOURT, 2008).

No tocante ao aspecto, aparentemente, concebido especialmente para o uso do professor, recortamos aqui uma alocução de apresentação da obra, feita pelo autor, aos professores da Instrução Primária, dispostas nas primeiras folhas do livro. Por meio dessa comunicação se evidencia uma fala direta de aconselhamento sobre qual método seria mais proveitoso para os professores trabalharem os conteúdos de Geografia. (Figura 18).

Figura 18: Alocução de Manoel Pinheiro com orientações de métodos de ensino para os professores.



Fonte: Pinheiro (1875). Acervo: GPL.

Em se tratando do método indicado por Manoel Pinheiro, Albuquerque (2008) destaca a ausência de inovação metodológica; aspecto este também criticado no artigo já mencionado, apontando-o como um método tão velho como o azeite e vinagre.¹⁹⁴

Como podemos notar, a publicação do livro *Elementos de Geographia...*, do Professor Manoel Pinheiro reverbera muitas controvérsias em relação a sua forma e o seu conteúdo compósito. Ante esse aspecto, buscamos inserir esse livro em sua própria

¹⁹⁴ Jornal *A Província: Órgão do Partido Liberal (PE)*. N. 00782, 27 jan. 1876, p. 2.

história e reconhecermos as figuras do autor, tal como propõe Roger Chartier (1994). Ou seja, para além das perspectivas que concentram “a atenção exclusivamente no funcionamento interno dos sistemas de signos constitutivos do texto.” (CHARTIER, 1994, p.34). Nessa perspectiva, emergem três indagações acerca do autor da referida ‘obrinha’, sobre as quais teceremos reflexões: 1) Quais papeis figurava o Prof. Manoel Pinheiro no meio educacional, político e cultural no Pernambuco da segunda metade do oitocentos? 2) O que, de fato, teria mobilizado este professor em tal empreitada? 3) Qual a relação entre esta publicação didática e o poder instituído localmente?

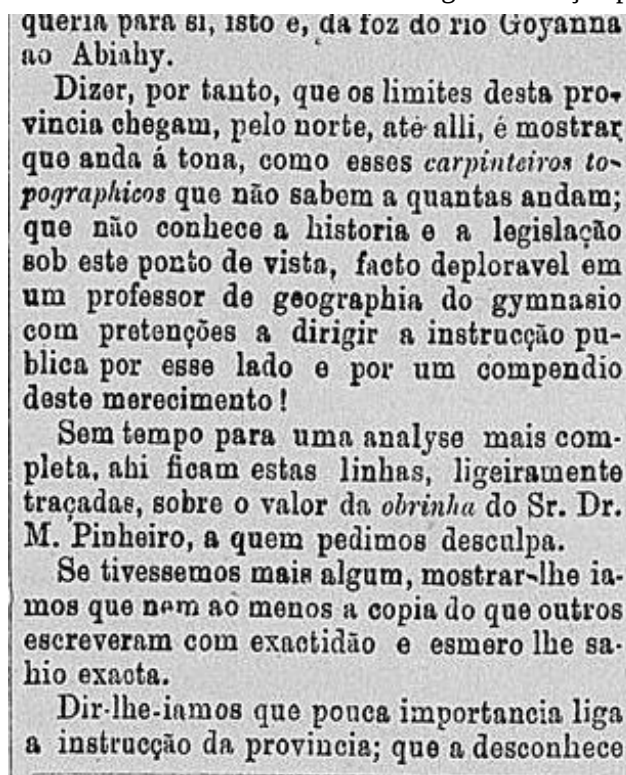
Feita a leitura da dedicatória, apresentada por Manoel Pinheiro, na primeira folha do seu livro, depreendemos que a publicação de tal trabalho se tratava de uma pretensão do autor, que já vinha de anos antes, mas que, por impedimentos políticos, seu desejo não havia se concretizado até aquele momento. Essa condição se alterou perante um cenário político, aparentemente, mais favorável de forma que este pode materializar o seu projeto. Com efeito, Manoel Pinheiro apresenta uma razão pessoal, justificada na dedicatória aos nomes de dois dignos pernambucanos: o então presidente da Província, o Comendador Henrique Pereira de Lucena, o mesmo que assinou a Lei n. 1.143 de 1874, anunciada no livro, e o Dr. João Barbalho Uchoa Cavalcanti, Diretor Geral da Instrução Pública.

A despeito de não termos acessados outras fontes representativas da cultura escrita escolar atinente à instrução da província daquele período, podemos reconhecer que a relação estabelecida entre a publicação dessa obra e o poder político instituído, vai além de, simplesmente, suprir uma demanda advinda de uma reforma pedagógica. Inferimos que o movimento do autor estava associado a projetos pessoais, que poderiam estar vinculados a interesses econômicos com a venda dos seus livros, conforme sugere Albuquerque (2008); ou ainda, seus propósitos visariam galgar na carreira política, e, cada vez mais, angariar, vaidosamente, uma posição de maior destaque no meio da elite política pernambucana, e assim, poder desfrutar dos privilégios dessa classe. Além do mais, aqui também cabe aludirmos uma outra questão cara ao nosso problema de pesquisa: independentemente de sua atuação emergente no setor da instrução pública e do seu pouco tempo de atuação como professor de Geografia, teria, esse autor, uma preocupação em difundir o patriotismo local?¹⁹⁵

¹⁹⁵ Essa questão será versada no tópico seguinte.

No tocante aos interesses pessoais que mobilizaram Manoel Pinheiro nesse movimento em busca de um lugar no meio governamental, considerando as últimas informações levantadas, ao que nos parece, seus interesses estavam mais relacionados à propósitos ambiciosos de um lugar de destaque na política, apesar não desconsideramos o interesse econômico. O então parecer, publicado no *Jornal A Província*, aqui já referenciado, o qual traça críticas veementes sobre o livro de Manoel Pinheiro, denuncia tal interesse por parte do autor, corroborando nossas proposições. (Figura 19).

Figura 19: Trecho do parecer de opinião sobre o livro *Elementos de Geographia...* de Manoel Pinheiro, inferindo ser interesse de Manoel Pinheiro dirigir a instrução pública da província.



Fonte: *Jornal A Província* (1876). Acervo: BNB.

Manoel Pereira de Moraes Pinheiro (1832 – 1880) era pernambucano, natural de Jaboatão, formou-se Bacharel em Ciências Sociais e Jurídicas, pela Faculdade de Direito do Recife, profissão a qual se dedicou durante quase toda sua vida; foi colaborador e redator do jornal *O Liberal*¹⁹⁶ a partir de 1856; exerceu o cargo lente de Geografia no Ginásio Pernambucano entre 1873 e 1880¹⁹⁷; foi cavaleiro da ordem da Rosa e sócio

¹⁹⁶ *O Liberal* foi um periódico diário de cunho político e literário publicado na província de Pernambuco, órgão do partido liberal com atuação entre os anos de 1852 e 1858.

¹⁹⁷ Cf. Albuquerque (2008), Manoel Pereira se ofereceu para trabalhar como professor nessa instituição sem receber vencimentos, e, um ano após seu ingresso nessa instituição, foi indicado pelo presidente da província para assumir a função de regedor do Ginásio Pernambucano, cargo que figura um lugar de muita importância pela influência que exerce nos costumes e moral dos alunos.

honorário do GPL;¹⁹⁸ em 1873 passou a ser sócio correspondente do IAHGP¹⁹⁹ e atuou como membro do CLIPP.²⁰⁰

Considerando essas informações sobre a formação e os âmbitos de atuação do Prof. Manoel Pinheiro, reconhecemos, bem como advertiu Albuquerque (2008), que esse autor ocupava um lugar reservado à poucos representantes da elite letrada do Recife. As fontes analisadas também evidenciam que Manoel Pinheiro dedicou a maior parte da sua vida ao direito, atuando no setor da instrução pública, apenas, nos últimos anos de sua vida, período em que também chegou a atuar como deputado pela província de Pernambuco, na legislatura 23²⁰¹, mandato que terminou no ano de seu falecimento, em 1880. Desse modo, a ‘obrinha’ *Elementos de Geographia...* foi o seu primeiro trabalho publicado, pelo autor, em matéria de instrução.

A partir das informações coletadas por diferentes fontes, ainda, podemos entender quando e como se deu o movimento de aproximação de Manoel Pinheiro com o setor da instrução pública de Pernambuco, bem como seu papel enquanto professor-autor do então livro *Elementos de Geographia...* publicado em 1875.

Na década de 1870, Pernambuco testemunhou uma sucessão de reformas no ramo da instrução pública, reverberando em ampliações e reformulações significativas, tanto para a instrução primária quanto para a Escola Normal, como já mencionado. Portanto, nesse período, passou a ser desenhado um cenário favorável para que a referida obra pudesse passar por três edições entre 1875 e 1879.²⁰² Neste sentido, cabe elucidarmos que, durante as reformas ocorridas neste período, a Geografia continuava com lugar garantido nos programas de ensino, inclusive, evidenciando a particularidade da Geografia da província, tanto no currículo oficial das escolas primárias quanto da Escola Normal Oficial.

¹⁹⁸ BLAKE, Augusto Victorino Alves Sacramento. Dicionário bibliográfico brasileiro.v.6. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Cultura, 1900.

¹⁹⁹ Cf. RIAHGP, 2010.

²⁰⁰ Cf. Albuquerque (2008).

²⁰¹ Cf. Cynthia Maria Freitas Barreto *et al.* Assembleia Legislativa de Pernambuco 180 anos: uma visão histórica de Pernambuco sob o olhar do legislativo estadual. (1835 – 2015). 1ª edição. Recife, PE: ADF Editora, 2015. Disponível em: < <https://www.alepe.pe.gov.br/wp-content/uploads/2017/11/uma-visao-historica-pe.pdf> >. Acesso: mar./2022.

²⁰² Cf. Sacramento Blake (1900, v.6), Manoel Pinheiro, ainda deixou duas obras inéditas: um Compêndio de Geographia da Província de Pernambuco, e um Compêndio para o ensino de Geographia. Porém, em nosso levantamento, também não localizamos tais livros.

Além do livro *Elementos de Geographia...*, em 1880, Manoel Pinheiro, já enquanto deputado, apresentou, na sessão de 13 de abril do referido ano, um plano de instrução pública, voltado para o ensino dos elementos da Agricultura, intitulado *Plano da organisacao do ensino theorico e pratico da agricultura na Provincia de Pernambuco*, publicado pela Typ. de M. Figueroa de Faria e Filhos, 1880.²⁰³ Trabalho este, publicado em consonância com as reformas ocorridas em 1879, em que os Elementos da Agricultura se apresentam com explicitudes no currículo das escolas primárias e da Escola Normal Oficial de Pernambuco.

O Regulamento Orgânico de 7 de abril de 1879²⁰⁴, que reforma a instrução pública na província, resolve sobre as matérias que devem ser ensinadas na instrução primária, as quais são:

Noções de cousas; Leitura; Escrita e desenho; Língua nacional; Aritmética, noções usuais de geometria e sistema métrico; Noções de geographia e história pátria, especialmente da província de Pernambuco; Instrução moral e cívica, por meio de leituras apropriadas; Noções elementares de ciências físicas e naturais (ensino oral e prático); Música e ginástica; Elementos de agricultura, nas escolas rurais; Trabalhos de agulha, costura e corte, nas escolas de meninas. (PERNAMBUCO, 1879, grifo nosso).²⁰⁵

Desse modo, os saberes relativos à Geografia passaram a figurar a quinta cadeira do segundo ano de curso, denominada Geographia Fisica Universal e Chorographia do Brazil. Já os saberes atinentes à História compõem uma cadeira intitulada História do Brazil, especialmente de Pernambuco, disposta como a quarta cadeira do terceiro ano do curso.²⁰⁶

Pelas reformas supracitadas, realizadas em 1879, a especialidade dada ao ensino da província de Pernambuco continua com explicitude no rol das matérias atinentes às escolas primárias. Já para a Escola Normal, esse direcionamento se apresenta implícito com a prescrição da Chorographia do Brasil.

²⁰³ Trabalho disposto no formato de livro, referenciado no Catálogo da Fundação da Biblioteca Nacional/Plano Nacional de Recuperação de Obras Raras – PLANOR.

²⁰⁴ REGULAMENTO ORGÂNICO DE 7 DE ABRIL DE 1879. (não tivemos acesso a esse documento).

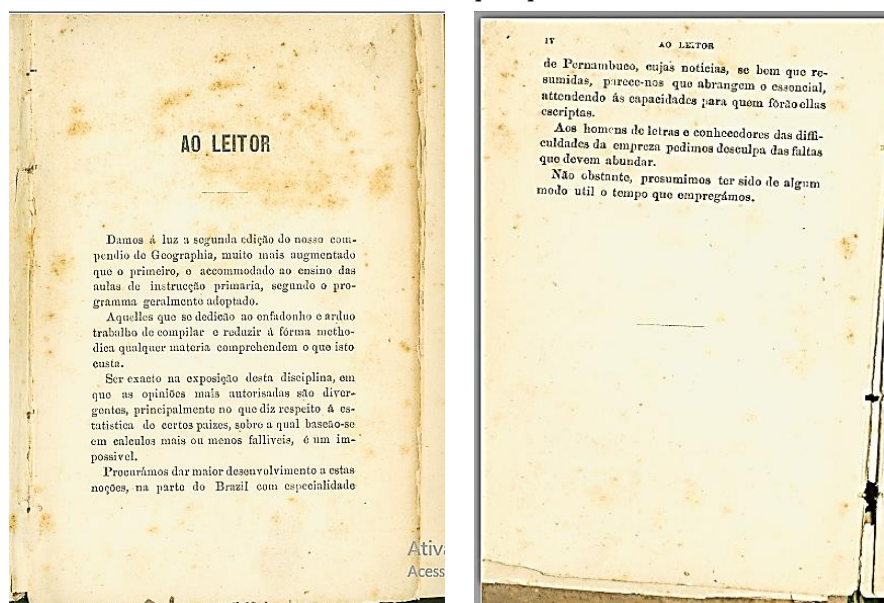
²⁰⁵ Cf. Cavalcanti Uchoa Cf. CAVALCANTI, J. B. U. Instrução pública: estudo sobre o sistema de ensino primário e organização pedagógica das escolas da Corte, Rio de Janeiro e Pernambuco. Recife: Typographia de Manoel Figueiroa de Faria & Filhos, 1879. (p. 11-12, grifo nosso)

²⁰⁶ Cf. Flávia Peixoto (2006).

5.1.2 - O *Compendio de Geographia Universal especial do Brazil e da Província de Pernambuco*, por Salvador Henrique de Albuquerque

No tocante aos apontamentos legais versados no tópico anterior, pelos quais há indicação do ensino da Geografia de Pernambuco nas escolas primárias, de igual modo continua ocorrendo durante a década de 1880, de modo que continua a demanda por elaboração de material de ensino para tal intento. Na ocasião destaca-se o *Compendio de Geographia Universal especial do Brazil e da Província de Pernambuco*²⁰⁷, escrito por Salvador Henrique de Albuquerque²⁰⁸, publicado no Rio de Janeiro, pela casa dos editores-proprietários Eduardo e Henrique Laemmert, em 1880. Trata-se de um livro apresentado em sua segunda edição, com informação estampada na capa indicando ter sido aprovado pelo Conselho Diretor da Instrução Pública de Pernambuco. Ao buscarmos informações sobre a primeira edição desse livro, não encontramos referência; não de modo correspondente à edição então referenciada, no que diz respeito às enunciações apresentadas em seu título, conforme documentos regulamentares vigentes, aos quais o autor propõe acomodar a segunda edição do seu livro. (Figura 20).

Figura 20: Elementos pre-textuais (carta ao leitor) no *Compendio de Geographia...* Por Salvador de Albuquerque



Fonte: Albuquerque (1880). Acervo: LIVRES.

Ao levantarmos a bibliografia de Salvador H. de Albuquerque, identificamos referência a uma publicação de um livro didático escrito por ele, intitulado *Noções de*

²⁰⁷ Doravante, ao fazermos referência a essa obra, mencionaremos *Compendio de Geographia...*

²⁰⁸ Salvador Henrique de Albuquerque nasceu na Paraíba em 1813 e faleceu em Pernambuco, em 1880.

Geographia, com indicação para uso das escolas do segundo grau, publicado em 1856.²⁰⁹ Desse modo, depreendemos que a então segunda edição do *Compêndio de Geographia...*, publicada em 1880, se constitui como um desdobramento do seu livro publicado há 24 anos, porém, atualizada, ou ainda, para usar as palavras do autor “muito mais argumentado que o primeiro.” (ALBUQUERQUE, 1880, p. 3)

Em comparação a obra *Elementos de Geographia...* de Manoel Pereira, o *Compêndio de Geographia...* de Salvador de Albuquerque, se apresenta, em linhas gerais, (e nas partes que compõem o todo) mais resumido, mais didático e com os conteúdos, visualmente, melhores apresentados. Possivelmente, esse aspecto, que qualifica essa obra produzida em 1880, resulte da experiência de Salvador de Albuquerque enquanto autor de livros didáticos, visto que ele havia produzido vários títulos, desde a década de 1840, conforme apresentaremos mais adiante.

Em termos de elementos pré-textuais, além da capa, o *Compêndio de Geographia...* apresenta, apenas, uma nota ao leitor (acima referenciada). A estrutura do conteúdo segue a ordem exposta no título, conforme os pontos apresentados na sistematização subsequente:

- FOLHA DE ROSTO
- AO LEITOR: págs. 3 e 4
- NOÇÕES DE GEOGRAFIA UNIVERSAL: Preliminares (definições geométricas para sua melhor inteligência) – págs. 5 – 11
- NOÇÕES DE GEOGRAFIA GERAL: pag. 13
 - Parte Primeira
 - I – Geografia Astronômica: págs. 15 – 30
 - Parte Segunda
 - I – Geografia Física: págs. – 31 – 44
 - Parte Terceira
 - I - Geografia Política: págs. 45 – 48
 - II- Europa: págs. 49 – 55;
 - III – Asia: págs. 55 – 59;

²⁰⁹ Essa referência já foi mencionada páginas antes. Trata-se de um livro publicado em Pernambuco no ano seguinte à promulgação da lei 369, que dividiu a instrução primária em dois graus e inseriu, oficialmente, o ensino dos Elementos de História e Geographia, principalmente do Brasil no currículo das escolas primárias de segundo grau. Esse livro foi publicado pela Typ. Universal, compondo 46 páginas.

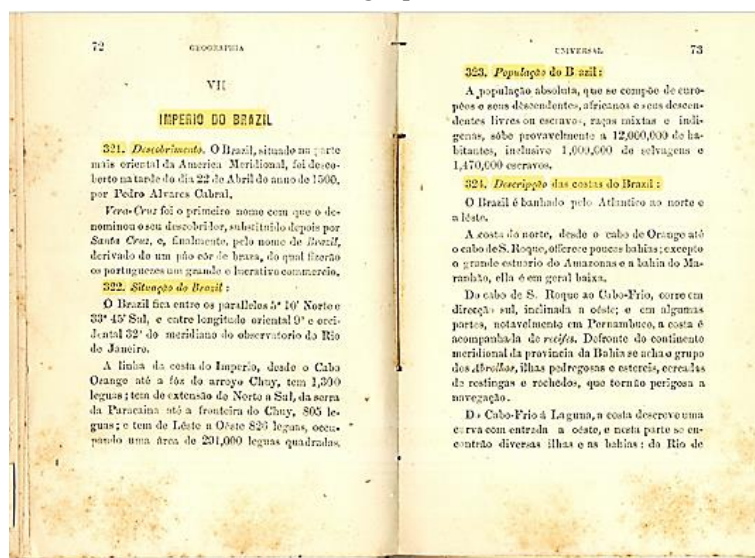
- IV – África: págs. 59 – 62;
- V – América: págs. 63 – 69;
- VI – Oceania: págs. 69 – 71;
- VII – *Império do Brasil*: págs. 72 – 97;
 - *Província de Pernambuco*: págs. 97 – 116.
- PROBLEMAS NOS MAPAS – págs. 117 e 118
- QUESTIONÁRIO – Sobre as matérias de que trata este opúsculo: págs. 119 – 138
 - Definições geométricas (questões: 1 – 28);
 - Geographia (questões: 29 – 32);
 - Parte Primeira – Astronômica (questões: 33 – 113);
 - Parte Segunda – física (questões: 114 – 202);
 - Parte Terceira – Política (questões: 203 – 227);
 - Europa (questões: 228 – 265); Asia (questões: 251 – 265); África (questões: 266 – 280); América (questões: 281 – 308); Oceania (questões: 309 – 320); Império do Brasil (questões: 321 – 358); e Província de Pernambuco (questões: 358 – 389).

Os assuntos ora apresentados estão dispostos em 138 páginas, configuradas sob o formato padrão para época, em matéria de livros didáticos, medindo 11 cm de largura por 15,5 cm de altura. A exposição dos conteúdos está pautada na valorização de conceitos, os quais são destacados, pontualmente e percorridos de forma breve, seguindo uma sequência enumerativa, sem recorrer ao método socrático; portanto, rompendo com modelo de escrita disposto por perguntas e respostas, em detrimento do método analítico. Com efeito, essa questão de ordem metodológica já vinha ganhando adeptos a partir da segunda metade do século XIX, em especial por intelectuais ligados às ideias positivistas e anticlericais (BITTENCOURT, 2008).

Entretendo, olhando para essa questão, e considerando os processos de mudanças e permanências encravados na história da educação ao longo do século XIX, não estamos querendo dizer que a abordagem adotada por Salvador de Albuquerque implica em uma medida que venha a negar, por completo, uma concepção de ensino demarcada pelo cariz da memorização.

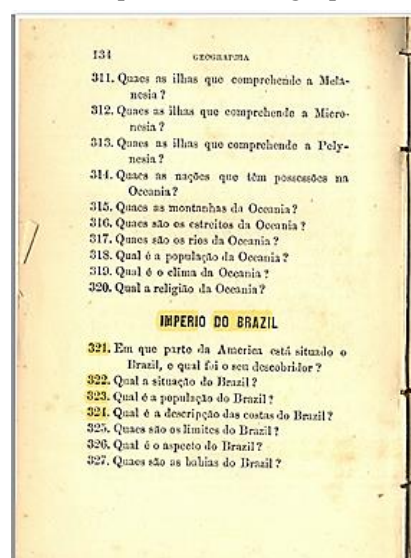
Os debates em defesa do rompimento de práticas de ensino que valorize os aspectos da memorização, ocorre, a partir das últimas décadas do século XIX e parte do século XX, porém de forma lenta e relativizada de acordo com os saberes a serem ensinados. Desse modo, fica bem claro que o método utilizado por Salvador de Albuquerque, não apresenta um rompimento com essa ideia, tal como entendemos atualmente. Podemos notar, pois, a permanência de tal fato à medida que ao autor busca retomar cada ponto abordado, de forma igualmente sistematizada, por meio de um questionário disposto no final do livro²¹⁰, (Figura 21 e Figura 22). Direcionamento que, apesar de forjado sob uma perspectiva metodológica inovadora, suscita o desenvolvimento de uma prática de ensino que tangencia a valorização dos conceitos e da memorização ao longo das primeiras décadas do século XX.

Figura 21: Texto descritivo apresentado no *Compendio de Geographia*



Fonte: Albuquerque (1880). Acervo: LIVRES

Figura 22: Exercício apresentado no *Compendio de Geographia...*



Fonte: Albuquerque (1880).
Acervo: LIVRES

Esse aspecto corrobora a discussão tecida por Ferreira (2017) acerca da emersão dos exercícios nos livros didáticos de Geografia destinados às escolas primárias, entre as décadas de 1880 e 1930. Nesse sentido, a autora defende esse movimento enquanto um

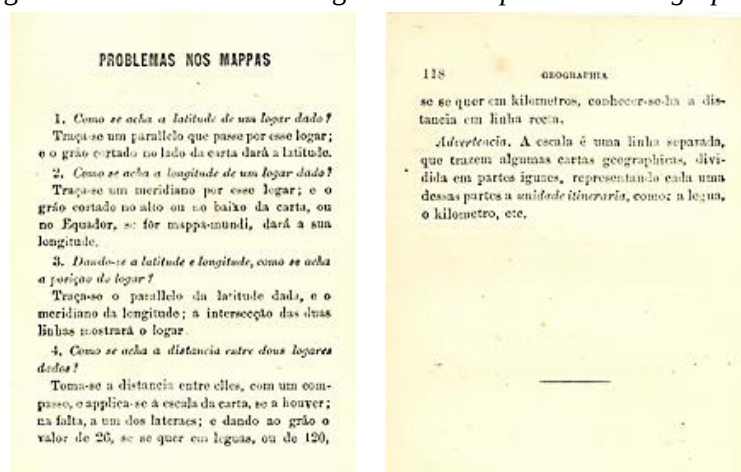
²¹⁰ Ao analisar as proposições de exercícios nos livros didáticos de Geografia destinados as escolas primárias entre as últimas décadas do século XIX e primeira metade do século XX, Ferreira (2017) identifica diferentes denominações para tal abordagem metodológica, adotadas de acordo com o autor e/ou a editora; com o nível de ensino; e com os objetivos pretendidos e os métodos adotados. Nesse sentido, a autora destaca os seguintes termos: “exercícios, recapitulação, exercícios de observação, exercícios práticos e fáceis, exercícios escritos e orais, exercícios mistos, problemas e questionários” (FERREIRA, 2017, p. 223).

elemento marcador da introdução de novos métodos de ensino na Geografia escolar brasileira, além de representar o processo de construção de uma nova Geografia escolar pelos autores dos livros didáticos, no período em tela (FERREIA, 2017); portanto, nos levando a considerar “o método como um dos elementos importantes na construção do saber escolar, como um elemento de apoio na execução dos objetivos de uma disciplina escolar.” (FERREIA, 2017, p. 193). Nessa mesma linha de pensamento, Munakata (2002, p. 3) ressalta:

Postular que uma disciplina escolar implica finalidades é também afirmar que ela não se reduz a um conjunto, mais ou menos homogêneo, de conteúdos. Em suma, ela não é um conjunto de ideias, cujo “ensino” deve ser planejado à parte. Não há, de um lado, a disciplina escolar e, de outro, a sua didática, pois a noção de disciplina escolar já contém as atividades e os exercícios que ela requer.²¹¹

Ainda como proposições metodológicas de atividades, Salvador de Albuquerque traz na parte final do livro, propostas de orientação cartográfica, com vistas ao desenvolvimento de exercícios práticos de localização de lugares a partir do uso de cartas ou mapas. Dada essa configuração, assumida pelo autor, em apresentar dois tipos de exercícios diferente, e reconhecendo que cada tipo de exercícios resulta de posturas metodológicas diferentes, tal como propõem Ferreira (2017), inferimos que o professor Salvador de Albuquerque se apoia em um método misto, ao recorrer a concepções mais inovadora *pari passu* a manutenção de elementos conservadores. (Figura 22)

Figura 23: Exercícios de cartografia no *Compendio de Geographia...*



Fonte: Albuquerque (1880). Acervo: LIVRES.

²¹¹ Cf. Kazumi Munakata. Projeto de Pesquisa História das disciplinas escolares e do livro didático, desenvolvido no âmbito do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: < <https://www.pucsp.br/deld/projeto.htm>. > Acesso em: nov./2020.

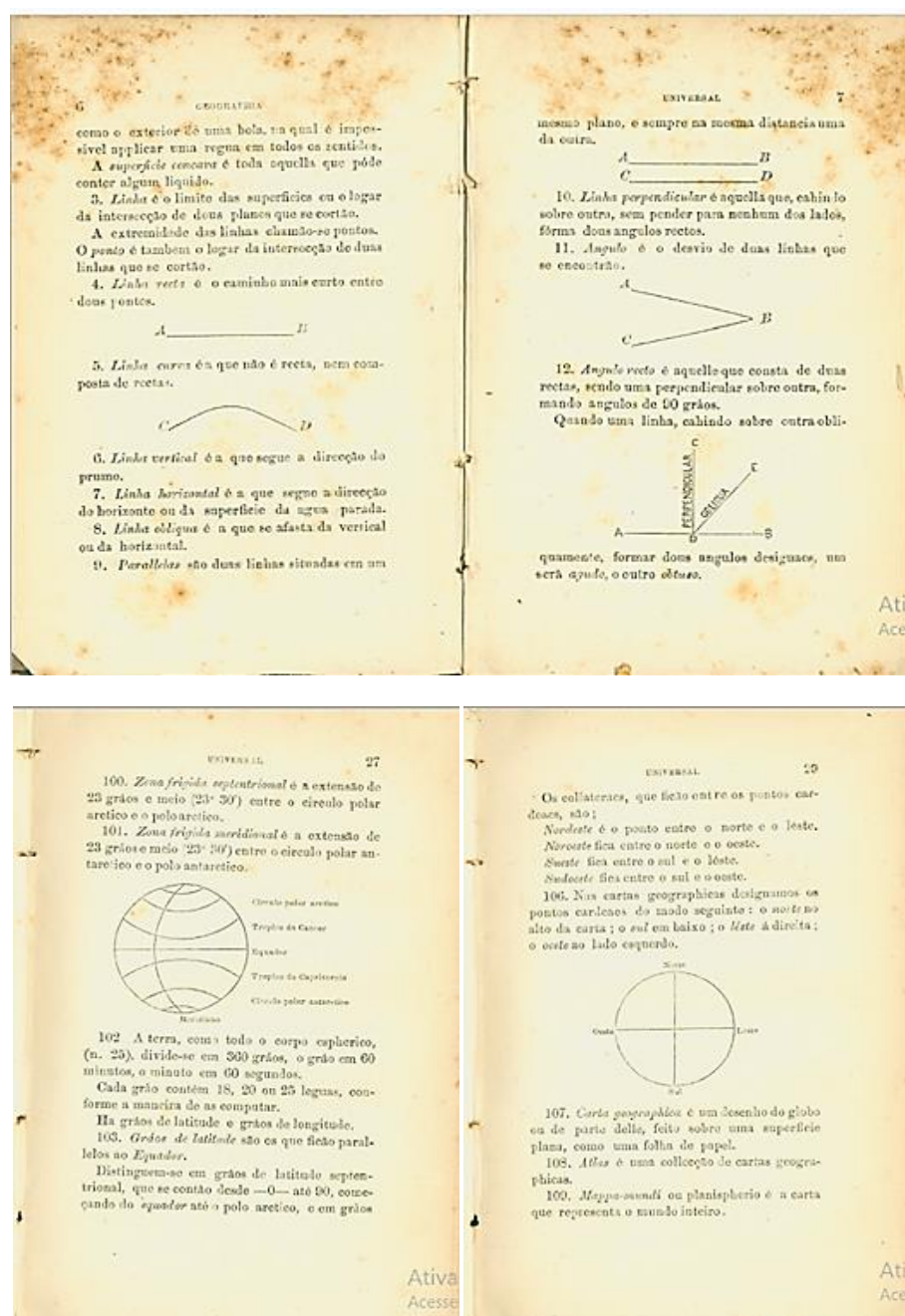
Segundo Ferreira (2017), essa tipologia de exercícios de cunho cartográfico foi pouco encontrada, considerando o universo de livros analisados em sua pesquisa. Conforme podemos observar, esses tipos de exercícios suscitam o desenvolvimento de uma atividade que alude a uma prática balizada em um processo dinâmico e interativo, visto que, para tal ação, faz-se necessário recorrer a outros elementos da cultura material escolar da época, para além do livro didático, ao indicar o uso de mapas, cartas geográficas e globos.

No entanto, ao passo que tais exercícios podem tangenciar uma prática desvinculada do viés da memorização, por outro lado, pode fazer efeito contrário. Ou seja, dependendo de como o professor conduza sua prática, as atividades podem permitir uma maior interação com os diferentes artefatos mobilizados, explorando as relações entre diferentes lugares, sobretudo, partindo de lugares mais próximo da realidade do aluno. Por outro lado, os mesmos exercícios podem incorrer em uma reprodução mecânica voltada para relação direta entre localidades e as referências puramente de caráter cartográfico; portanto, reforçando, simplesmente, o objetivo da memorização de forma direta ou indiretamente, tal como assinalou Ferreira (2017).

Outro aspecto inovador que se abre no *Compêndio de Geographia...* diz respeito aos elementos icnográficos usados para explicar e/ou demonstrar alguns conceitos basilares da geometria, os quais podem ser aplicados para ajudar no entendimento da forma da terra e dos traços de orientação cartográfica. (

Figura 24).

Figura 24: Elementos Icnográficos no *Compendio de Geographia...* de Salvador de Albuquerque



Fonte: Albuquerque (1880). Acervo: LIVRES.

Assim como a proposta de uma escrita que tangencia o modelo de exposição do conteúdo pelo método sintético, o uso de elementos icnográficos, fazem parte das inovações pedagógicas, sob o viés metodológico, difundidas na época em detrimento de um ensino livresco e apregoado puramente na memorização dos conceitos.

Ao reconhecermos estes marcadores de inovações metodológicas no *Compendio de Geographia...* de Salvador de Albuquerque, depreendemos ser resultado da sua

experiência enquanto professor da instrução pública, e também autor de outros livros didáticos.

Salvador de Albuquerque foi professor da Instrução elementar do segundo grau, tendo exercido o magistério durante vinte e quatro anos, na cidade de Olinda²¹², cargo pelo qual se tornou jubilado;²¹³ escreveu diversos livros didáticos para diferentes áreas do conhecimento, pois além das duas publicações voltadas para o ensino de Geografia, Salvador de Albuquerque também escreveu livros didáticos para o ensino de História,²¹⁴ Aritmética,²¹⁵ Gramática²¹⁶ e livros de leitura para as escolas de primeira letras. Como, por exemplo, as *Novas cartas para aprender a ler*, publicado em 1863, um material bastante aceito e aprovado para ser distribuído para as crianças pobres de Pernambuco (ARANTES, 2008).²¹⁷

De acordo com Galvão (2009), nesse período havia, na Província de Pernambuco, um discurso em torno da escassez de livros didáticos, sobretudo para os alunos pobres. Com efeito, no decorrer da segunda metade do século XIX, vários documentos regulamentares trataram desse assunto. Nesse sentido, a Lei n. 369 de 1855, em seu art. 56, dispõe que só serão admitidos nas escolas públicas livros competentemente autorizados, bem como estabelece a garantia de prêmios para professores, ou qualquer

²¹² Cf. *Dicionário Biobibliográfico Portugues* – Tomo VII

²¹³ Em linhas gerais, professor jubilado, também considerado como professor emérito, corresponde ao que hoje conhecemos como professor aposentado, ou seja, afastado das suas funções por tempo de serviço, gozando de seus proventos.

²¹⁴ De acordo com Arantes (2008), entre o grupo dos livros destinados às disciplinas específicas, editados em Pernambuco, no oitocentos, talvez os mais conhecidos deles tenha sido o *Compendio da Historia do Brazil*, de Salvador Henrique Albuquerque, publicado em 1861. Esse livro foi aprovado pelo Conselho Diretor da Instrução Pública de Pernambuco, para ser usado tanto nas escolas primárias, quanto nas secundárias. O parecer de aprovação dessa obra a qualificou enquanto um livrinho elementar que apresentava os principais factos da História do Brasil, desde a descoberta, até a sua gloriosa Independência, e desse momento até o então atual reinado, expostos com a maior clareza e precisão, distribuídos em pequenos capítulos ou lições. (ARANTES, 2008; MATIAS, 2015). Reconhecida com uma das melhores desse gênero, essa obra passou por várias edições. Encontramos referência de publicação desta em 1873.

²¹⁵ Como, por exemplo: o *Resumo das quatro operações de arithmetica*, acomodado ao uso das escolas do sexo feminino e oferecido aos professores públicos de Pernambuco (sem data de publicação); *Epitome de geometria pratica*, extraído de vários autores, 2ª edição, publicada em 1847, Pernambuco. 52 págs.; *Noções de arithmetica* para uso das escolas do primeiro grau. Recife, 1855, 45 págs.

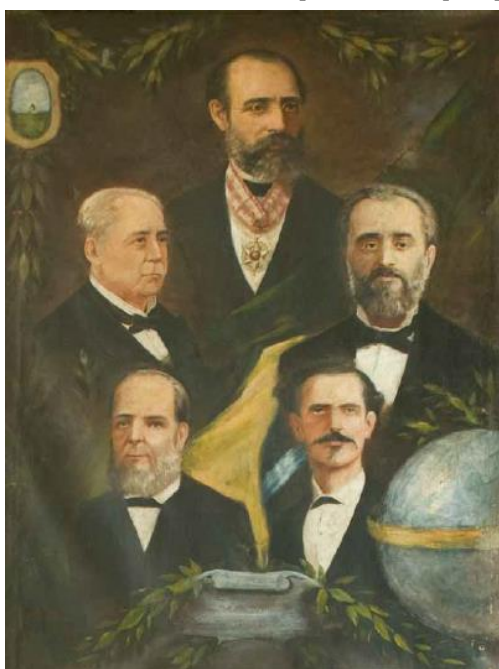
²¹⁶ Outra obra de grande referência desse autor é o *Compêndio de grammatica portugueza*, extrahido de diversos autores e oferecido a seus alumnos. Conforme Sacramento Blake (1900), esse livro teve muitas edições em Pernambuco, sendo a 6ª edição publicada em 1846, com 117 págs.; a 12ª, publicada em 1874, no Rio de Janeiro, foi aprovada pelo Conselho Diretor da Instrução Publica de Pernambuco, havendo uma 13ª edição, publicada em 1880.

²¹⁷ Cf. levantamento de Carlos Monarcha (2019) pelas *Novas Cartas* era mostrado não ser necessário estudar as sílabas isoladas dos nomes, como se ensina pelas antigas cartas.

outra pessoa, que produzirem ou traduzirem livros para o uso escolar, depois de aprovados e autorizados para adoção nas escolas (PERNAMBUCO, 1855).²¹⁸

As fontes mobilizadas também mostram que Salvador de Albuquerque atuou como Diretor Geral da Instrução Pública; como membro substituto²¹⁹ e Secretário Interino da Instrução Pública, entre os anos de 1860 e 1864²²⁰, além de ter tido uma importante atuação frente ao IHGB e ao IAHGP, atuando como sócio correspondente daquele e sócio efetivo e fundador deste, inclusive, ocupando da cadeira de segundo secretário.²²¹ (Figura 25).

Figura 25: Fundadores do IAHGP - Em sentido horário a partir da figura superior: Joaquim Pires Machado Portela, Antônio Vitrvúvio Pinto Bandeira e Acioli de Vasconcelos, Antônio Rangel Torres Bandeira, Salvador Henrique de Albuquerque e José Soares



Fonte: RIAHGP (2010). Acervo: IAHGP.

Ante os dados levantados sobre esse autor, podemos concluir que ele fez parte de um seleto grupo de letrados pertencente à elite pernambucana. Salvador de Albuquerque

²¹⁸ APEJE, Documentos Impressos, Coleção de Leis Provinciais de Pernambuco para o ano de 1855. Pernambuco: Tipografia de M F Faria & Filhos, 1855. pp. 30 – 54.

²¹⁹ Cf. Dicionário Biobliográfico Portugues – TOMO VII

²²⁰ Cf. CRL: Relatórios dos Presidentes de província entre os anos de 1860 e 1864, Salvador de Albuquerque, substituiu o então secretário Dr. Francisco Pereira Freire, que havia se afastado do cargo por problema de saúde.

²²¹ Fundado em 28 de janeiro de 1862, o IAHGP foi o primeiro instituto congênere do IHGB, criado depois deste. Sua fundação partiu da iniciativa da elite local pernambucana, acomodando, desde o início, representantes da igreja até personalidades do grupo agrário dirigente. Feito, este, que trouxe um tom destaque para a Região Norte no interior do panorama nacional, em meio a um contexto já tão marcado pela influência do eixo sul do país (SCHWARCZ, 1993).

era um militar, cavaleiro da Ordem da Rosa, além de ser uma personalidade notável e de referência pelo seu envolvimento com a instrução pública pernambucana, durante a segunda metade do século XIX, se voltando, em especial, para a instrução primária. Essas credenciais aparecem de forma explícitas na capa do seu *Compêndio de Geographia...* com vistas a reforçar, afirmar e valorizar o status social do autor. (Figura 26).

Figura 26: Folha de rosto do *Geographia Universal...* com autoidentificação do autor



Fonte: Albuquerque (1880). Acervo: LIVRES.

Conforme podemos constatar por meio de diferentes fontes, a atuação de Salvador de Albuquerque no setor da Educação se fez por diversas frentes; condição que o colocou em uma posição privilegiada, possibilitando uma maior articulação entre os sujeitos desses diferentes setores, ou ainda, por ele mesmo ser um sujeito desses lugares.

Ante as informações levantadas sobre a produção bibliográfica desse autor, notamos que suas primeiras publicações remontam a década de 1840, e que, grande parte dos seus escritos consistiam em materiais didáticos voltados para a instrução elementar, em um período no qual as políticas governamentais se destinavam, em especial, para formar uma pequena elite no curso secundário (BITTENCOURT, 2004).

Quanto ao perfil dos autores de livros didáticos e as concepções que, comumente, balizaram os livros didáticos publicados nesse contexto, Bittencourt (2004) assinala que, nesse período, apesar de ainda ser recorrente a tradução ou adaptação de obras estrangeiras,

Iniciando a década de 1840, durante as disputas políticas e sociais da fase regencial, com a questão da unidade nacional e a nova configuração do papel político dos militares, houve uma produção de obras didáticas locais, que deveriam se encarregar, entre outros aspectos, de esboçar os contornos territoriais da nação independente. (BITTENCOURT, 2004, p. 481 – 482).

Os livros didáticos de Salvador de Albuquerque continuaram sendo publicados e reeditados até 1880, ano de sua morte. Porém, em matéria de Geografia, após a publicação do seu livro *Noções de Geographia*, em 1856, apenas em 1880, identificamos a publicação do então livro aqui analisado, por vezes, anunciado como uma reedição daquela, como já dito. Assim, sublinhamos que durante a década de 1860 não identificamos livros didáticos destinados para o ensino da Geografia, publicados em Pernambuco, de modo que neste ínterim, a única publicação que identificamos foi o livro *Elementos de Geographia...* de Manoel Pinheiro, com primeira edição datada de 1875. Nesse sentido, abriremos um breve parêntese a fim situar a publicação do citado livro no contexto espaço-tempo em questão.

No nosso percurso de rastreamento das publicações dos livros didáticos de Geografia local de Pernambuco, atentando para as suas possíveis reedições, para o lugar social dos autores e para o papel desempenhado por esses sujeitos frente a Geografia selecionada e sistematizada para as aulas de instrução primária daquela época, via livros didáticos, emerge uma questão curiosa no que diz respeito a atuação do Bacharel Manoel Pinheiro, neste serviço.

As fontes evidenciam que, em todos os aspectos, a inserção de Manoel Pinheiro no setor da instrução pública, sua aproximação com a Geografia, via IAHGP, bem como o fato de escrever de livro didático de Geografia, se deu de forma repentina. No entanto, com a escrita da sua ‘obrinha’ de Geografia, o autor ocupou este lugar de exclusividade, em termos de publicação de livros para o ensino da Geografia escolar naquela província.²²² E mesmo, aparentemente, em se tratando de um livro envolto em controvérsias, teve sua obra reeditada até 1879, um ano antes de sua morte.

Essa questão, ainda, ganha mais atenção, por nossa parte, ao reconhecemos o papel desempenhado por Salvador de Albuquerque na instrução pública da província

²²² Ressaltamos, porém, que, no período em estudo, do universo dos livros catalogados, considerando o movimento de publicação no âmbito particular de cada província, com exceção do Rio Grande do Sul, também não era comum mais de um autor publicar livros concomitantemente. Desse modo, identificamos que quando aparece um título de um novo autor, percebemos que aquele que escreveu no período anterior passa a sair de cena.

pernambucana, enquanto professor e autor de livro didático, bem como sua atuação no IAHGP. E mesmo assim, apenas em 1880, vem a luz a publicação do seu *Compêndio de Geographia...* a despeito deste autor já ter uma atuação consolidada na instrução pública como professor nas escolas primárias, já ter publicado um livro didático para a matéria de Geografia, além de ter produzido obras didáticas de referências em outros ramos do conhecimento.

Nesse sentido, acreditamos que um dos caminhos que nos ajuda a entender melhor essa reflexão, perpassa pelos vínculos que os dois autores, estabeleceram, em períodos distintos, com a instância política governamental. Ou seja, pelos papéis desempenhados por estes sujeitos no tocante às políticas de seleção, aprovação e materialização dos saberes geográficos concebidos para serem difundidos nas escolas primárias de Pernambuco até 1880.²²³

Avaliando as fontes por nós levantadas, no tocante a produção de livros didáticos publicados em Pernambuco, reconhecemos que esse quadro editorial ocorreu articulado a um movimento de ampliação das escolas primárias na província, durante a década de 1860, sobremaneira, a partir dos anos finais da década de 1860 e 1870, conforme Figura 27.

Figura 27: Desenvolvimento progressivo do ensino primário gratuito na província de Pernambuco: número de escola e frequência dos alunos (1861 a 1870).

ANNOS.	ESCOLAS.		TOTAL.	FREQUENCIA.		TOTAL.	ALUMNOS POR ESCOLA.
	SEXO MASCO- LINO.	SEXO FEME- NINO.		SEXO MAS- COLINO.	SEXOF EME- NINO.		
1861	79	22	101	3:712	992	4:704	46
1862	81	22	103	3:464	832	4:296	41
1863	81	25	106	3:523	863	4:386	41
1864	90	29	119	3:798	945	4:683	39
1865	96	46	142	4:146	1:184	5:332	37
1866	120	77	197	5:220	1:720	6:940	35
1867	121	82	203	6:110	2:284	8:394	41
1868	127	90	217	6:252	2:731	8:983	41
1869	136	96	232	6:239	3:084	9:323	40
1870	153	116	269	6:290	3:532	9:822	36

Fonte: PERNAMBUCO (1871). Acervo: CRL.

²²³ Ano de falecimento tanto de Manoel Pinheiro quanto de Salvador H. de Albuquerque.

De acordo com as informações apontadas nos relatórios dos presidentes de província, durante esse período Pernambuco presenciou um avanço no número de escolas primárias, com instalações em diferentes cidades e vilas.

Como podemos observar, o progressivo aumento do número de escolas na província resulta em um total que confere o dobro de escolas, com destaque para dois realces situados no intervalo entre os anos de 1864 e 1865, e de 1869 a 1870. De igual modo, podemos observar que essa progressão também ocorreu em relação ao número de matrícula. Entretanto, cabe notar que as variáveis que definem os resultados obtidos, tanto no número de escolas, quanto no número de matrícula, dizem respeito aos dados referentes ao sexo feminino. Pois, apesar da quantidade de escolas para meninas em 1870, ainda ser menor que a dos meninos, podemos avaliar que o número de escolas para o sexo feminino foi, em si, proporcionalmente, mais elevado que no caso das escolas masculinas.

Com efeito, esse movimento de ampliação das escolas primárias em Pernambuco, confere um fenômeno que se expressa em dimensão nacional, a partir da década de 1870, como já discutido neste trabalho.²²⁴ Entretanto, o então desembargador Henrique Lucena (1875), ainda adverte que a abertura de novas escolas primárias nos diferentes locais não acompanhou a necessidade então posta, devido as dificuldades financeiras enfrentadas pela província. Nesse sentido, declara o então desembargador:

A lei n. 1.143 autorizou a criação de cadeiras de instrução primaria, mas não havendo sido consignada no orçamento a verba para isso, não pode ser satisfeita essa necessidade, reconhecida em muitos lugares. E como a mesma lei dava a faculdade de suprimir as escolas de diminuta frequência, tratei de preencher por semelhante modo as mais notáveis faltas, sob este ponto de vista. (PERNAMBUCO, 1875, p. 57).²²⁵

Em relação ao número absoluto de escolas divulgado em 1875 na fala de abertura da Assembleia Legislativa Provincial de Pernambuco, por Henrique Lucena, em 1 de março daquele ano, podemos observar que a Província de Pernambuco ocupa a quarta posição no país. (Figura 28).

²²⁴ Em Pernambuco, o projeto de ampliação do número de escolas primárias teve como respaldo legal a lei n. 1.143 de 8 de julho de 1874. Mais adiante, teremos oportunidade de retornarmos a essa lei.

²²⁵ PERNAMBUCO, 1875. Relatórios de Presidentes da Província. Fala de abertura da Assembleia Legislativa Provincial de Pernambuco, pelo Exm. Presidente da Província de Pernambuco, desembargador Henrique Pereira de Lucena, em 1 de março de 1875.

Figura 28: Número de Escola por Província em 1875²²⁶

PROVINCIA	NUMEROS DAS ESCOLAS
Minas-Geraes.	633
Rio de Janeiro.	526
S. Paulo.	512
Pernambuco	350
Bahia.	335
Rio Grande do Sul	304
Ceará.	233
Pará.	201
Sergipe	148
Alagoas.	146
Maranhão.	134
Parahyba.	110
Santa Catharina	97
Espírito Santo.	96
Rio Grande do Norte.	95
Paraná	88
Goyaz.	86
Município Neutro.	77
Piauí	57
Amazonas.	39
Matto-Grosso.	27

Fonte: PERNAMBUCO (1875). Acervo: CRL.

Entretanto, ao relativizar os dados apresentados considerando o número de população e de receita por província, o então desembargador faz notar que: se Pernambuco tem mais escolas que a Bahia, que é de maior população, e se Pernambuco é a quarta província na ordem das que possuem maior número de escolas públicas, é fato que outras de menor população as tem em maior quantidade.²²⁷ |E ainda, outras províncias com receita menor que a de Pernambuco sustentam escolas em número relativamente mais elevado.²²⁸

²²⁶ Cf. Henrique Lucena (1875), o quadro foi organizado a partir de dados extraídos do último relatório do ministério do império e de relatórios de presidentes.

²²⁷ PERNAMBUCO, 1875. Relatórios de Presidentes da Província. Fala de abertura da Assembleia Legislativa Provincial de Pernambuco, pelo Exm. Sr. Desembargador Henrique Pereira de Lucena, em 1 de março de 1875.

²²⁸ Cf. Quadro, disposto no livro *O Império do Brasil*, apresentado na exposição universal de 1873, em Vienna d'Áustria, com informação sobre o quantitativo das receitas gastas pelas províncias com o ensino, Pernambuco investe um quinto da sua receita com a instrução. In. PERNAMBUCO, 1875. Relatórios de Presidentes da Província. Fala de abertura da Assembleia Legislativa Provincial de Pernambuco, pelo Exm. Sr. Desembargador Henrique Pereira de Lucena, em 1 de março de 1875.

Na década seguinte a preocupação com relação ao número de escolas primárias por habitantes em Pernambuco, continuava sendo pauta na fala dos governantes. Desse modo, em 1883, Francisco Maria Sodré Pereira, então presidente da Província, anuncia que

É animador o aumento sempre progressivo das escolas nesta província desde 1856. [...]

Esse progresso, porém, ainda não satisfaz as aspirações de qualquer que se empenhe pela difusão do ensino e educação da população; porque, segundo os dados colhidos pelo inspector, ainda assim cabe uma aula para 1,146 habitantes da província, incluindo-se para o cálculo todas as escolas públicas e habitantes. (PERNAMBUCO, 1883, p.35).²²⁹

Tomando como referência os números demonstrados em 1886 conforme Figura 29, o então presidente da província de Pernambuco, José Fernandes, anuncia que “O generoso movimento, que tanto se acentuara nesta província em 1874, a bem da difusão das luzes e proficuidade do ensino, paralisou-se, se é que não retrocedeu.” (PERNAMBUCO, 1886, p. 21).²³⁰

Figura 29: Números de escolas primárias por ano na Província de Pernambuco e frequência dos alunos (1856 – 1882)

<i>Annos</i>	<i>Nmmero de Escolas</i>	<i>Frequencia</i>
1860.	100	3,568
1861.	101	4,704
1862.	103	4,296
1863.	106	4,366
1864.	119	4,683
1865.	142	5,320
1866.	197	6,349
1867.	203	8,394
1868.	217	8,983
1869.	232	9,323
1870.	269	9,822
1871.	312	11,352
1872.	334	13,233
1873.	334	10,686
1874.	350	8,954
1875.	361	18,105
1876.	376	14,449
1877.	379	14,533
1878.	382	14,548
1879.	401	14,502
1880.	423	11,944
1881.	476	12,417
1882.	513	10,652
1883.	541	11,944
1884.	494	14,564
1885.	491	13,505

Fonte: PERNAMBUCO (1886). Acervo: CRL.

²²⁹ PERNAMBUCO, 1883. Relatórios de Presidentes da Província. Fala de abertura da Assembleia Legislativa Provincial de Pernambuco, pelo Exm. Sr. Conselheiro Francisco Maria Sodré Pereira, em 1 de março de 1883.

²³⁰ PERNAMBUCO, 1886. Relatórios de Presidentes da Província. Fala de abertura da Assembleia Legislativa Provincial de Pernambuco, pelo Conselheiro José Fernandes da Costa Pereira Junior, em 6 de março de 1886.

Desse modo, tomando como referências as informações relatoriais sobre o panorama representativo da instrução primária no intervalo do período evidenciado parágrafos antes, podemos dizer que, apesar do aspecto de generalização dos dados, mesmo que passíveis de relativização, reconhecemos a existência de um movimento em prol da ampliação das escolas públicas a partir da década de 1860, ainda que este processo ocorra em passos lentos e permeados por recuos; pois, ante uma sociedade escravocrata, patriarcalista, hierárquica e elitista, o estabelecimento de projetos que aluda à ideia de inclusão, mesmo que estrategicamente forjado por interesses oriundos da elite, incorrem sob um campo de disputas mediado por debates e negociações um tanto complexas.

Portanto, ciente do tecido social e estrutural que configurava o Brasil Imperial, e situando Pernambuco nesse cenário, atentando para as singularidades local, não corroboramos a ideia que aponta para um aspecto de total desprezo, negligência e escassas políticas públicas educacionais e instrucionais no contexto do Pernambuco oitocentista. Entendemos que reconhecer essa assertiva, por vezes, cristalizada na historiografia educacional clássica, implica cairmos na armadilha do anacronismo.

Nesse contexto de ampliação da instrução elementar na província, uma série de reformas educacionais se sucederam. Com efeito, importantes regulamentos foram elaborados no ano de 1879, nos interessando, de perto, o Regulamento Orgânico de 7 de abril de 1879, no tocante a organização pedagógica e a disposição das matérias de ensino.

As reformas ocorridas, em 1879, durante o governo de Adolfo de B. Cavalcanti e Lacerda, atingiram todos os graus de ensino. Para Adolfo Cavalcanti, os regulamentos anteriores eram bem aceitos em matéria de instrução pública, e que, neste ponto de vista, a província de Pernambuco se tornara, nobremente, a frente de suas irmãs e do próprio Município da Corte, mas que seria necessário desenvolver ou aperfeiçoar o que já existia, e conquistar o que ainda não tinha sido possível até aquele momento.²³¹

A reforma foi promulgada apesar de seu sucessor, Lourenço Cavalcanti de Albuquerque, também liberal, discordar das disposições legais então tomadas no serviço da instrução pública da província. Este, justificava sua opinião por meio de uma narrativa em defesa de um modelo de educação mais conveniente, prática e que se adequasse às necessidades locais, tendo em vista a densidade da população, seus costumes, bem como os recursos financeiros disponíveis. Lourenço Cavalcanti, ainda, argumentava que não

²³¹ Cf. CRL. Rel Presidente Provincia 1879 - Adolfo de B Cavalcanti e Lacerda

adiantava coligir uma legislação inspirada no que há de mais adiantado e perfeito sob o ponto de vista teórico de outras nações sem as modificações necessárias para a circunstância da província, pois, do contrário, os resultados produzidos só poderiam ser negativos.²³²

Das modificações dispostas de imediatas, no que tange à organização pedagógica estabelecida para as escolas primárias a partir do Regulamento Orgânico de 7 de abril de 1879, podemos identificar a entrada das lições de coisas e o direcionamento do ensino dos Elementos da Agricultura para as escolas rurais. No que concerne à abordagem prescritiva para o ensino da Geografia e da História, anunciada sob a rubrica Noções de geographia e história pátria, especialmente da província de Pernambuco, notamos que, entre o regulamento anterior e este, a principal mudança se dá pela supressão do termo Universal. No mais, a proposta continua a mesma, apesar da alteração de alguns termos anunciantes. Desse modo, a Geografia local da Província, continua tendo explicitude na rubrica dessa matéria, para a instrução primária.

No tocante a organização pedagógica das disciplinas elencadas pelo Regulamento Orgânico de 7 de abril de 1879, este mesmo documento estabeleceu que estas deveriam ser distribuídas em três graus de ensino, constituídos por dez classes. Porém, a forma como seriam organizadas tais disciplinas, bem como a definição dos horários atribuídos às lições e exercícios de cada uma delas, deveriam ser definidos, posteriormente, por meio um programa de ensino a ser expedido pelo inspetor geral da instrução pública.²³³

De acordo com Gonçalves Filho (2016), em uma nota publicada pelo Grêmio dos Professores Primários em 1883, naquele período a programação das matérias por grau e classes ainda não ocorria dada a ausência do referido documento anunciado pelo Regulamento Orgânico de 7 de abril de 1879. Desse modo, a recomendação era de que os professores fizessem uma distribuição equilibrada das matérias nos tradicionais dois graus de ensino, prescritos pelo Regulamento de 1874; condição que se manteve até a elaboração do Regimento das Escolas Primárias, de 20 de outubro de 1885.

Com a publicação do Regulamento Orgânico da Administração do Ensino Público, de 6 de fevereiro de 1885, seguido do respectivo Regimento das Escolas

²³² Cf. CRL. Rel presidente de província 1880. Fala de Lourenço Cavalcanti de Albuquerque.

²³³ Cf. Cavalcanti Uchoa Cf. CAVALCANTI, J. B. U. Instrução pública: estudo sobre o sistema de ensino primário e organização pedagógica das escolas da Corte, Rio de Janeiro e Pernambuco. Recife: Typographia de Manoel Figueiroa de Faria & Filhos, 1879.

Primárias, de 20 de outubro do mesmo ano, foi então definida a disposição atinente à distribuição das disciplinas pelos três graus de ensino. Pelo estabelecimento desse novo dispositivo normativo, além do plano de distribuição das matérias passar a corresponder aos três graus de ensino, os saberes passam a assumir um tom integral e progressivo, considerando o caráter de desenvolvimento e extensão de cada disciplina. Ou seja, o ensino dos elementos de todas as matérias e seus exercícios deveriam ser praticados desde o primeiro grau, em seus aspectos mais elementares e introdutórios, evoluindo o nível de complexidade de acordo com avançar dos graus (PERNAMBUCO, 1885).

Essa concepção de ensino elucidada no Regimento Interno da Instrução das escolas primárias em 1885 se apresenta alinhada às propostas metodológicas de inovação pedagógica pautadas no ensino intuitivo e nas ‘lições de coisas.’ Portanto, visando estimular os sentidos das crianças a partir do concreto, do mais próximo, correlacionando as atribuições inerentes à cada matéria às faculdades cognitivas e a necessidade do espírito das crianças. Desse modo, reconhecemos, a partir das ideias apresentadas no documento supramencionado, uma proposta de introdução das noções de coisas, em consonância com o cerne desse método. Pois, em sua essência, o ensino pelas lições de coisas, assume uma abordagem integral e integrada à todas as matérias, tendo como princípio o aprendizado a partir da observação do real e da experiência por meio dos sentidos e da intuição (VALDERMARIM, 2006).

Adentrando na organização pedagógica da Escola Normal de Pernambuco, pela reforma ocorrida em 1887, identificamos uma ampliação do tempo de curso de três para quatro anos. Neste caso, a disciplina Geografia continua desvinculada da História, como estabelecido no último regimento, além de se desdobrar em duas cadeiras. Com efeito, para o segundo ano do curso ficou estabelecido a parte da Geografia Universal, especificada como Geographia (noções preliminares), Cosmographia e Geographia Universal. Já os saberes relativos à Geografia do Brasil estavam para o terceiro ano do curso, sob a rubrica Geographia, Chorographia do Brasil (estudo da organização política administrativa).²³⁴

Enquanto o regimento interno para as escolas primárias propusera, em 1885, uma abordagem dos saberes alinhada às ideias de Pestalozzi a partir da aplicação das “lições de coisas,” a organização pedagógica da Escola Normal, em 1887, prescrevera um modelo

²³⁴ Cf. Flávia Peixoto (2006).

de ensino sob os pressupostos de uma visão cosmográfica e de uma Geografia Clássica embasada pelos elementos da Geografia Universal. Abordagem que se altera apenas em 1895, por meio de um novo regulamento elaborado para a Escola Normal, a partir do Decreto de 30 de agosto do referido ano.

Desse modo, por este novo dispositivo normativo, a disposição metodológica dos saberes Geográficos passa por uma inversão, passando a incorporar os debates pautados nas ideias do ensino intuitivo. Assim, consoante essa perspectiva, ocorreu a disposição prescritiva dos saberes geográficos no referido Regulamento da Escola Normal, a saber: Geographia: do município, do estado, da União/traçados de memória da carta do Estado: localização dos acidentes físicos e das vilas e cidades – (2º ano do curso); e Geographia do Continente e finalmente do planeta terrestre – (3º ano do curso).²³⁵

Consoante essa orientação estabelecida para a escola normal, foi elaborado o Regulamento Orgânico da Instrução Pública de Pernambuco, em 1902, e o Regimento das Escolas Públicas do Estado, com disposições para as escolas primárias como veremos no próximo tópico.

A despeito desse conjunto de dispositivos legais e normativos nos permitir conhecer as ideias e concepções pedagógicas norteadoras do ensino nas escolas primárias de Pernambuco, bem como as orientações gerais atinentes à matéria Geografia no período em tela, advertimos, mais uma vez, sobre a impossibilidade, para este momento, de reconhecermos como tais concepções se desdobravam na prática dos professores.

Como já mencionado, adentrando no contexto da República a especialização do ensino da Geografia de Pernambuco continua ganhando explicitude nos elementos representativos da cultura escolar da província. Nesse sentido, mais uma vez, recorremos ao livro didático de Geografia, a fim de entender como a problemática em análise nesta pesquisa, se expressa ante o contexto em tela.

²³⁵Por esse regulamento observamos que a disciplina História começou a ganhar espaço do programa de ensino. No último regulamento, essa matéria estava disposta apenas em uma única cadeira para o 4º ano, sob a rubrica História do Brasil; já pelo Regulamento elaborado a partir do Decreto de 30 de agosto de 1895, essa matéria aparece disposta em duas cadeiras: a História Geral estava para o 3º ano até 1789, e a História do Brasil e mais particularmente de Pernambuco, para o 4º ano.

5.1.3 – O livro *Noções Geographica e Historicas do Brazil e do Estado de Pernambuco*, por Eleutherio Roberto Tavares do Espírito Santo.

No caso do livro *Noções Geographicas e Historicas do Brasil e do Estado de Pernambuco*²³⁶, salta aos nossos olhos o fato deste não se configurar como um livro exclusivo de Geografia, a despeito de reconhecermos um lugar de centralidade reservado a essa disciplina, na referida obra. Com efeito, o aspecto referente à Geografia e a História assumida no título da obra, corresponde, mais uma vez, as prescrições arroladas nos dispositivos normativos. Nesse sentido, pelo Regulamento da Instrução Pública de Pernambuco expedido em 1896²³⁷ para as escolas preliminares foi prescrito o ensino

Primeiras noções de topografia pela localização de objetos no salão da escola, e de edificios na planta da localidade. Confecção de pequenas plantas da aula, da escola, da vila. Uso da escala. Chorographia de Pernambuco. Noções de geographia geral e do Brazil. Breve noticia historica sobre Pernambuco. (p. 14).

Ante o exposto, e considerando a ausência da enunciação da Geografia Universal no título do livro *Noções Geographicas...*, de modo que se fez anunciado, apenas, as noções geográficas (e históricas) do Brasil e de Pernambuco, reconhecemos esse aspecto como um marcador que sugere um deslocamento da Geografia Clássica, centrada no estudo dos elementos cosmográficos, para uma abordagem tangente a corografia, no tocante às noções gerais da Geografia/Corografia do Brasil e da Província.

Todavia, salientamos que o fato de a enunciação Geografia Universal não aparecer no título de um livro didático de Geografia naquela época, isto não implica em um rompimento com essa abordagem. Nesse sentido, ao observarmos o conjunto de saberes reunidos por Manoel Pinheiro (1875), anunciados enquanto Geografia Universal, e por Salvador Albuquerque (1880), sob o rótulo de Geographia Cosmográfica, por vezes análogos, figuram o conjunto de saberes apresentados por Eleutherio do Espírito Santo (1911), intitulados como Noções Geográficas; ainda que, no último, os conteúdos se façam resumidos. De todo modo, sobre esse aspecto, em se tratando do livro de Eleutherio, mas também recorrendo aos documentos normativos do período, atentamos para o fato de que foi prescrito para o curso complementar (segunda etapa da instrução

²³⁶ Doravante iremos nos referenciar a essa obra como *Noções Geographicas...*

²³⁷ Palacio do Governo do Estado de Pernambuco, 23 de Janeiro de 1896. O Governador do Estado, usando da autorização que lhe confere a lei n. 92 de 8 de junho do ano passado, resolve expedir o regulamento que com este, baixa para o ensino público primário estadual.

primária) o ensino da Cosmografia, além da Geographia e Historia do Brazil, e especialmente de Pernambuco (PERNAMBUCO, 1896).

Nos anos iniciais do século XX ocorreu uma nova reforma na instrução da província, pela qual novos delineamentos são traçados para o ensino da Geografia pelo Regulamento Orgânico da Instrução Pública de Pernambuco, expedido em 1902²³⁸ e pelo Regimento Interno das Escolas do Estado, publicado em 1903²³⁹. Por essa reforma o ensino primário continua dividido em duas etapas: uma preliminar²⁴⁰ e outra complementar.²⁴¹ Entretanto, aquele ficou divide-se em três graus de ensino, pelos quais seriam distribuídos os saberes atinentes às matérias prescritas para essa etapa da instrução primária. Considerando essa organização do ensino e o conjunto de saberes relativos à Geografia (e a História) para as escolas preliminares conforme os graus de ensino, organizamos o quadro a seguir:

Quadro 8: Saberes atinentes à matéria de Geografia (e História), prescritos para as escolas preliminares.

ESCOLAS PRELIMINARES
CONJUNTO DE SABERS ARROLADOS NA MATÉRIA DE GEOGRAFIA (E HISTÓRIA) (Art. 25; VII, p. 8):
Primeiras noções de topografia, pela localização de objetos no salão da escola e de edifícios na planta da localidade. Confecção de pequenas plantas da aula, da escola, da vila. Uso da escala. <u>Chorographia de Pernambuco</u> . Noções de Geographia geral e do Brazil. Breve notícia histórica sobre Pernambuco. Principais factos da história do Brazil.
PLANO GRADUAL DO ENSINO – MATÉRIA: Noções de Cosmographia, Geometria e História (Art. 27, p. 11).
PRIMEIRO GRAO: A terra, o sol, a lua; preparo para <u>o estudo da Geografia pelo método intuitivo</u> . Termos geográficos, conhecimento prático: <u>estudo topográfico da localidade onde se acha a escola e do município, cartografia do município, Geografia física e política do município a que pertencer a escola; cartas mudas; lugares históricos de Pernambuco.</u>

²³⁸ Considerando que muitas das disposições do Regulamento de 3 de Julho de 1896 devem ser modificadas e outras suprimidas, em vista da lei n. 579 de 28 de Junho findo, pela qual o serviço da Repartição da instrução publica passou a ser efetuado pela 2ª diretoria da Secretaria da Justiça, o Governador do Estado resolve expedir o seguinte Regulamento Orgânico do Ensino Público Estadual.

²³⁹ De acordo com o parecer do Conselho Superior e a informação n. 12 de ontem datada do Diretor da Instrução Publica, o Governador do Estado resolve aprovar o Regimento interno das Escolas Públicas, anexo à presente Portaria.

²⁴⁰ Cf. Regimento Interno das Escolas Públicas do Estado: “Art. 3. A escola preliminar destina-se a dar aos alunos. a cultura moral, desenvolver lhes as faculdades intellectuais, ministrar-lhes conhecimentos e aptidões precisas para seus progressos ulteriores na vida prática e prepará-los para homens de bem, uteis à pátria e à sociedade.” (PERNAMBUCO, 1903, p. 3).

²⁴¹ Cf. Regimento Interno das Escolas Públicas do Estado: “Art. 4. A escola complementar destina-se a dar aos indivíduos que se mostrarem habilitados nas matérias do terceiro grão da escola preliminar, conhecimento mais aperfeiçoados da língua nacional, da aritmética, da geometria e o ensino da língua francesa.” (PERNAMBUCO, 1903, p. 3)

SEGUNDO GRAO: Universo, astros, estrelas, planetas, cometas, estações, climas, raças humanas, povo selvagem. bárbaro e civilizado; município; estado e federação; formas de governo; Geografia física e política de Pernambuco, noções de Geographia física do Brasil e dos países limítrofes. Pernambuco desde a sua fundação até a invasão holandesa: guerra holandesa em Pernambuco.

TERCEIRO GRAO: Geographia física e política do Brasil, topografia e cartografia dos Estados: Geographia física e noções da política, da América; Geographia física da Europa, Asia, África e Oceania. História de Pernambuco. Pernambuco, em 1817, 1824, 1831 1848; Breve notícia histórica do Brasil.

Fonte: PERNAMBUCO (1903); APE. Organizado pela autora.

A partir do exposto, considerando as duas últimas reformas então apresentadas (1896 e 1902/1903), podemos constatar que o ensino da Geografia/Chorografia de Pernambuco foi apregoado de forma explícita para as escolas preliminares, em especial, para os dois primeiros graus. Também podemos identificar que, ante esse novo contexto, os aspectos relativos à Geografia Local se fizeram intimamente articulados às inovações metodológicas difundidas a partir da década de 1880, no que tange o ensino intuitivo e o trabalho pelas lições de coisas de forma integral envolvendo as diferentes matérias e o ensino como um todo.

Desse modo, a especialidade reservada ao ensino da Geografia do Brasil e particular de Pernambuco nos documentos normativos continua para as escolas primárias²⁴² e normais, em especial para aquela. Com efeito, tal como ocorrera nas décadas anteriores, reconhecemos que esse aspecto se constitui em um dos feitos demandantes para a publicação do livro didático *Noções Geographicas...*, escrito por Eleutherio do Espírito Santo, apesar do referido autor não fazer menção sobre esse aspecto legal em seu livro.²⁴³

No caso dessa obra, não sabemos, ao certo, o número de vezes que ela foi reeditada. Entretanto, encontramos uma referência no *Jornal de Recife* sobre uma edição desse livro, publicada em 16 de setembro de 1884, ainda no formato de manuscrito.²⁴⁴ E, a última edição que localizamos foi publicada em 1955. Ao todo, identificamos um total de 50 edições publicadas.

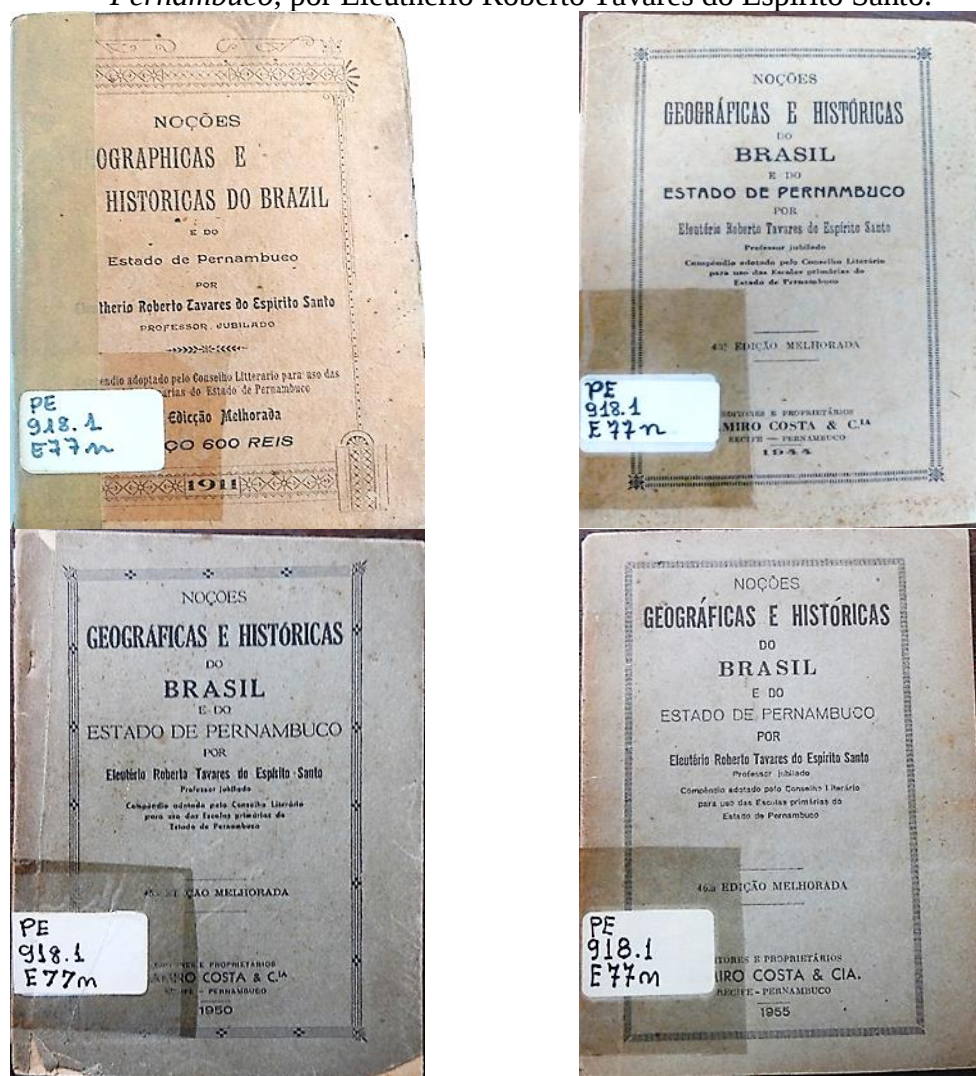
²⁴² Pelas duas reformas (1896 e 1902/1903), para as escolas primárias complementares não foram prescritos os elementos da Geografia ou da História. Ocorre que, à essas escolas, estava reservado um currículo mais direcionado para um aperfeiçoamento das matérias de cunho mais científicas, se distanciando de uma concepção de formação voltada mais para as tarefas práticas da vida e de utilidade à pátria.

²⁴³ Neste caso nos referimos a edição 32ª, publicada em 1911, pois não conseguimos localizar nenhuma das edições anteriores.

²⁴⁴ Nesse caso, é bem provável que se tratasse da primeira edição. Este livrinho foi aprovado pelo CLIPP e indicado para uso nas escolas do estado, depois de feitas diversas modificações (*Jornal de Recife*, 1884).

Das edições identificadas e catalogadas localizamos quatro: a 32^a, publicada em 1911; a 43^a, de 1944; a 45^a edição, de 1950; e a 46^a, de 1955, respectivamente, dispostas na Figura 30. Para o momento, nos detemos apenas a edição de 1911, visto que as demais foram reeditadas em um período que remete a outros contextos, por vezes, deslocados do nosso recorte temporal de estudo.

Figura 30 Capas do livro *Noções Geográficas e Históricas do Brasil e do Estado de Pernambuco*, por Eleutherio Roberto Tavares do Espírito Santo.



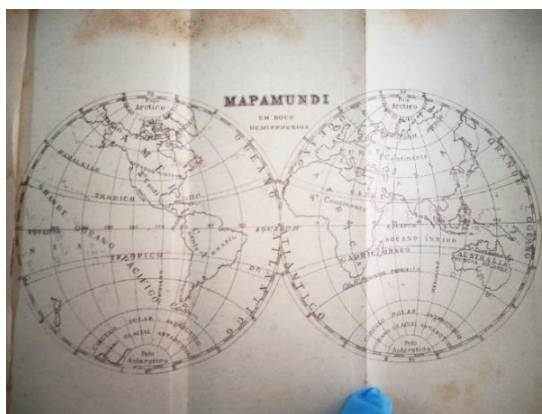
Fonte: Eleutherio do Espírito Santo (1911; 1944; 1950; 1955). Acervo: BPE.

Considerando as informações catalográficas sobre essa obra, observamos que ela começou a ganhar lugar oficial no setor instrucional de Pernambuco quatro anos após o falecimento de Salvador de Albuquerque e de Manoel Pinheiro, em 1880, data correspondente as últimas publicações das obras desses autores. Diante da ausência destes e de suas obras, adotadas na província até então, é que Eleutherio assume esse espaço,

com o livro *Noções Geographica...* Esse livro traz singularidades, um tanto relevantes, que lhe confere um formato, consideravelmente, diferente das duas obras apresentadas.

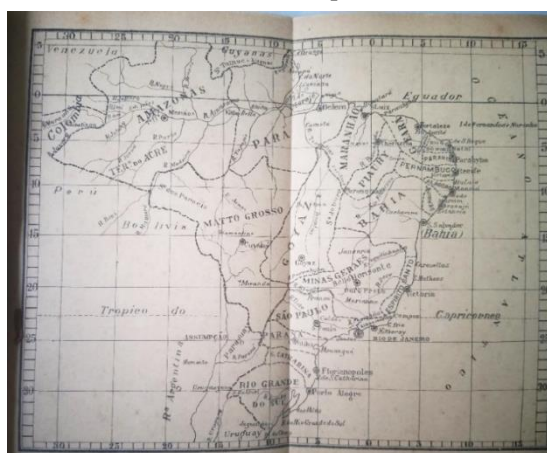
No tocante a exposição dos conteúdos, o *Noções Geographicas...* traz o método de perguntas e respostas, em todas as partes que compõem o livro, apesar da existência de contestações acerca dessa abordagem, no período da publicação desse livro, conforme já discutimos. Quanto aos aspectos inovadores que a compõem, em relação às outras duas obras apresentadas, destacamos a inclusão de elementos cartográficos no formato de mapas, conforme as Figura 31 e Figura 32.

Figura 31: Elementos cartográficos (Mapa-mundi) disposto no Livro *Noções Geographica...* de Eleutherio do Espírito Santo



Fonte: Espírito Santo (1911); BPE.

Figura 32: Elementos cartográficos (Mapa do Brasil) disposto no Livro *Noções Geographica...* de Eleutherio do Espírito Santo



Fonte: Espírito Santo (1911); BPE.

Esse incremento gráfico se materializa articulado à indústria tipográfica, agente que, inegavelmente, interfere no processo de construção dos saberes disciplinares para

além das transformações dos elementos visuais atinentes aos aspectos materiais que figuram o livro didático.

Ainda em termos material, a obra em tela (considerando todas as edições localizadas), assim como as duas já analisadas, apresenta um formato que mede 11 cm de largura por 15,5 de altura. No entanto, o número de páginas que a compõe é bem inferior. A 32ª edição é composta por 84 páginas, incluindo os conteúdos atinentes à Geografia e à História. A parte que trata das noções geográficas ocupa 45 páginas. A distribuição dos conteúdos que compreende o livro *Noções Geographicas...*, em sua totalidade, pode ser observada nos pontos estruturados, a seguir:

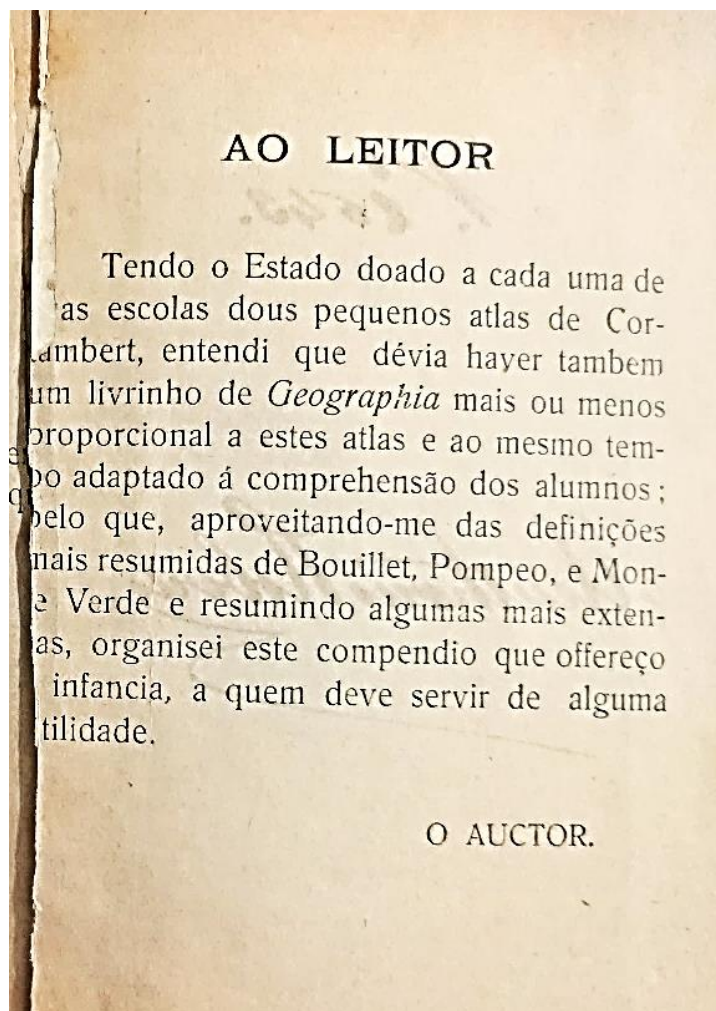
- Folha de rosto
- Folha de autenticação do exemplar (com assinatura do autor)
- Ao leitor
- Figura do Mapa-múndi
- Noções geográficas (Págs. 5 – 30)
- Mapa do Brasil
- Noções geográficas do Brasil (págs. 31 – 39)
- Mapa de Pernambuco
- Noções geográficas de Pernambuco (págs. 41 – 47)
- Noções histórica do Brasil (págs. 48 – 61)
- Noções históricas de Pernambuco (págs. 62 – 70)
- Estados – Antigas Províncias (págs. 71 – 84)
 - Território do Acre (pág. 84)

Essa estrutura confere a esse artefato um aspecto simples ou (talvez) um livrinho mais funcional – para usar o próprio termo elucidado pelo autor; feito que o difere, consideravelmente, dos outros analisados, os quais imprimem um aspecto imponente, característico dos tempos do Império, inclusive no tocante ao material que os encapam. Aliás, o frontispício do *Noções Geographicas...*, praticamente, não traz informações que possam identificar os elementos que orbitaram as fases de produção do livro e os sujeitos envolvidos nesse processo.

Além do grande número de edições publicadas, o fato dessa obra ter sido aprovada pelo poder governamental instituído dá um tom de respaldo e de legitimidade a obra. Em todas as edições que manuseamos, tanto na capa, quanto na folha de rosto, há informação sobre a aprovação do compêndio, pelo CLIPP, para uso das escolas primárias do Estado

de Pernambuco. Todavia, o livro não expressa uma relação direta entre a sua elaboração e o programa de ensino prescrito no período. Segundo o autor, em nota ao leitor, o livro foi elaborado para compor um conjunto com o Atlas de Cortambert, distribuídos naquelas escolas, conforme Figura 33.

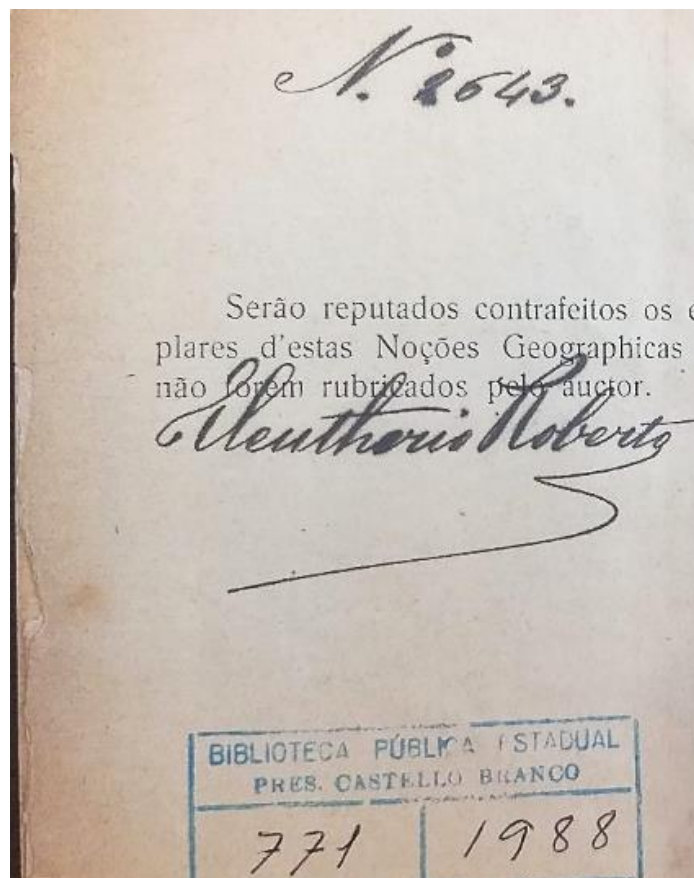
Figura 33: Nota de apresentação do livro *Noções Geographicas...*



Fonte: Espirito Santo (1911). Acervo: APE

Ao que nos parece, essa obra compreende um produto resultante de um projeto autônomo, não se tratando de um livro concebido a partir fomentos ou de vínculos estabelecidos com o poder público instituído local ou nacional. Como outros autores que escreveram livros didáticos em contexto local no período, esse livro apresenta a assinatura do autor, em próprio punho, visando evitar cópias falsas e perda nas vendas. Esse aspecto, que explicita a faceta material e mercadológica que encerra o livro didático, pode ser observado na Figura 34 a seguir:

Figura 34: Registro de originalidade no Livro *Noções Geographicas...*

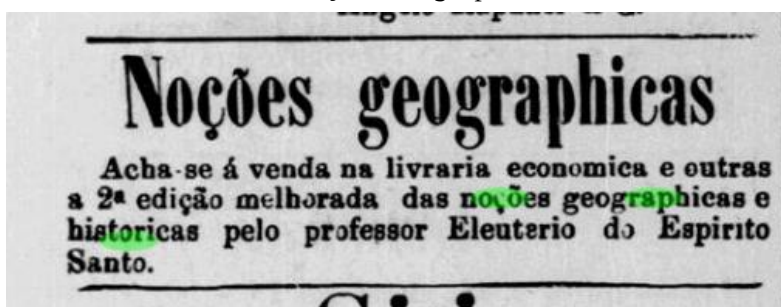


Fonte: Espírito Santo (1911). Acervo. APE.

Um outro elemento que visa estrategicamente trazer mais respaldo para essa obra, e que era muito comum, a época, diz respeito à informações que aludam a condição desatualização de uma determinada edição em detrimento da anterior. Nesse caso, na capa de todas de edições localizadas há a informação edição melhorada. No caso da 32ª edição, o preço de venda, no valor de 600 reis, figura um dos elementos tipográficos impressos na própria capa, conforme podemos identificar na Figura 34. Corroborando esse aspecto, localizamos um anúncio de venda da referida obra no jornal do Diário de Pernambuco.²⁴⁵ (Figura 35).

²⁴⁵ BNB; *O Diário de Pernambuco*, edição 00193, de 25 de agosto de 1887, p. 6.

Figura 35: Anúncio de Venda do Livro *Noções Geographicas...* no Jornal *Diário de Pernambuco*



Fonte: O Diário de Pernambuco (1887). Acervo: BNB.

Conforme informações levantadas em dois periódicos que circularam em Pernambuco no recorte temporal que versa essa pesquisa, Eleutherio Santo (1870 – 1912), dedicou grande parte da sua vida a carreira do magistério.²⁴⁶ Sobre a sua atuação como professor, encontramos uma notícia sobre sua indicação, em 1879, juntamente com sua esposa, Anna Clementina, também professora primária, para o cargo de professor primário na Escola Conceição de Maranguape. Essa escola estava instalada em uma freguesia homônima, localizada no “subúrbio” de Recife/Olinda em contraponto as áreas “centrais”, conforme divisão regional proposta por Flávia Bruna Braga (2013), para fins didáticos.

Em 1896, Eleutherio e sua esposa foram nomeados como professores primários, para o município de Bezerros. Em 1896 foram transferidos para Gravatá, onde assumiram uma escola de 3ª entrância²⁴⁷; e, por fim, em 1900, Eleutherio solicitou transferência para uma cadeira vaga em uma escola primária do sexo masculino na freguesia de Afogados, em uma escola de 4ª entrância, onde continuou exercendo o exercício do magistério até

²⁴⁶ No que concerne as buscas sobre a vida profissional e o lugar social ocupado por este autor, cabe ressaltar que, ao contrário dos outros dois analisados, cujas informações biográficas foram registradas em importantes dicionários biográficos, relatórios institucionais, revistas e demais documentos de referência, além dos próprios livros didáticos. No caso de Eleutherio não foi possível obter informações a partir das fontes mencionadas. Sendo assim, recorreremos à dois periódicos que circularam em Pernambuco, o *Jornal de Recife*, que circulou entre 1858 e 1938, e o *Diário de Pernambuco*. Neste, centramos nossas buscas nas edições publicadas entre as décadas de 1880 e 1910. Em nenhum momento encontramos algo que se aproximasse a uma narrativa biográfica sobre o autor; aliás as informações eram bem pontuais e dispersas.

²⁴⁷ Pelo Regulamento Orgânico, expedido em 1896: “Art. 2ª. As escolas de ensino preliminar serão classificadas por entrâncias, segundo as suas distancias da capital. § 1. De 1ª. entrância serão as que funcionarem nos municípios longínquos do sertão [...]. § 2. De 2ª. entrância serão as que funcionarem nos municípios próximos às vias férreas [...]. § 3. De 3ª. entrância serão as que funcionarem nos municípios servidos por ferrovias [...]. § 4. Constituem a 4ª. entrância as escolas que funcionarem no município da capital, incluídos nestas os seus subúrbios (PERNAMBUCO, 1896, p. 5-6).

se tornar professor jubilado, em 1904.²⁴⁸ Aliás, este era o único adjetivo do autor, anunciado na capa do seu livro.

Em nossas buscas por outras publicações bibliográficas do autor, não encontramos referência além da então obra aqui analisada. As notícias que circularam nos periódicos, e pelas quais levantamos importantes informações da vida de Eleutherio, faziam parte das informações atreladas às ações burocráticas sobre os despachos realizados pelo diretor da instrução pública, relacionados ao exercício do magistério, como por exemplo: transferências entre escolas, abono de falta, progressão de carreira, licença médica, dentre outros encaminhamentos que competiam a pasta da instrução pública. Além da sua atuação enquanto professor e autor da obra em tela, o seu nome aparecia vinculado a Sociedade de Funcionários Públicos de Pernambuco, inclusive enquanto sócio fundador dessa instituição.

A partir das fontes analisadas, entendemos que, em diferentes aspectos, Eleutherio, apresenta um perfil social e profissional que se distancia da trajetória profissional e do lugar social ocupado pelos dois outros autores analisados. Além do mais constatamos que esse autor teve uma experiência significativa no magistério, pois lecionou em diversas escolas primárias, localizadas em diferentes cidades, ou seja, possivelmente vivenciou diferentes realidades que figuravam a instrução primárias no estado de Pernambuco.

5.2 - A Geografia de Pernambuco nos livros didáticos: traços descritivos do patriotismo local

Do ponto de vista da sua herança histórica, potencialidade econômica e expressividade política e cultural, Pernambuco se destaca enquanto uma grande potência de liderança política, ocupando um lugar de relevância entre as províncias do Norte do País, no período recortado para esta pesquisa. Sob o viés cultural, Pernambuco se constituiu em um importante centro de formação de intelectuais local e nacional durante o século XIX com a instalação do Seminário de Olinda, em 1798, e a Faculdade de Direito de Olinda, criada em 1827, transferida para o Recife em 1859.

²⁴⁸ Cf. informações veiculadas no *Diário de Pernambuco*, em 10 de junho de 1904, a solicitação de Jubilação do professor Eleutherio é autorizada, após solicitação feita pelo professor dois meses antes. (DIÁRIO DE PERNABUCO, 1904).

Economicamente falando, desde o contexto da Colônia até as duas primeiras décadas do século XIX, Pernambuco se destacou no cenário nacional, sendo responsável por 50% da renda interna, obtida com a exportação do açúcar e do algodão, (SCHWARCZ, 1993), produzidos com base no latifúndio e na escravização de negros oriundos de diversos países africanos e aqui comercializados. Entretanto, por volta da década de 1820, a província passara a enfrentar um período de decadência econômica, dada a crise internacional dos seus principais produtos de exportação; realidade que se acentua nas décadas seguintes, notadamente, durante os três últimos decênios do século XIX. Com efeito, nesse período o açúcar e o algodão nortista foram, praticamente, eliminados do mercado internacional, ocasionando um momento crítico de desestabilidade econômica, reconhecida como a grande crise do norte, devido à destacada centralidade exercida por Pernambuco nesse cenário produtivo do “norte agrário”.²⁴⁹

Na esfera política, o território de Pernambuco ficou conhecido, desde o Período Colonial e a primeira metade do século XIX, por sua disposição efervescente e revolucionária em defesa das ideias liberais revolucionárias, autonomista, republicanas e federalistas. Notadamente, os liberais estadistas e homens letrados representantes da elite pernambucana se mostraram contrários aos direcionamentos de controle de exploração do seu território e dos movimentos de centralização, tanto com relação à metrópole, quanto, posteriormente, à Corte (Rio de Janeiro), defendendo veemente a ideia de autonomia da província.

Esse caráter de autonomia, que tanto caracteriza Pernambuco em diferentes esferas, por vezes, se expressou nas constantes lutas de resistências travadas no território pernambucano desde o Período Colonial, e pelas sucessivas revoltas, conspirações e revoluções que ocorreram durante a primeira metade do século XIX, influenciadas pelas ideias liberais.²⁵⁰

Esse contexto, ainda, figura uma acirrada oposição entre o norte (incluindo a espacialidade que hoje configura a região nordeste) e o sul do país. A região norte trazia,

²⁴⁹ Cf. esclarece Evaldo Cabral de Melo (1999, p.14 – 15), “Por ‘norte agrário’ entendem-se as áreas de grandes lavouras de exportação, do Maranhão ao Recôncavo baiano, especializadas no fabrico do açúcar e no cultivo do algodão, produtos que até o advento da borracha amazônica ocuparam o segundo e o terceiro lugares na pauta das exportações brasileiras, constituindo, com o café, os esteios da economia do Segundo Reinado.”

²⁵⁰ Logo, se destacaram movimentos como: a Conspiração dos Suassuna, em 1801, a Revolta Pernambucana de 1817, a Convenção de Beberibe, em 1821, a Confederação do Equador, em 1824, e Revolução Praieira, em 1848. Sobre o liberalismo em Pernambuco, ver Eurico Cabral (2008).

do período da colonização, uma herança histórica que se traduzia em um subsistema canavieiro e algodoeiro que ‘gozava’ uma relativa autonomia no tocante às negociações com a Metrópole. De acordo com Cabral (2008), essa herança, somada as circunstâncias do início do século XIX, explicam as posturas e divergências dos vários grupos ou facções de representação provincial, ora se aproximando, ora se deslocando do Poder Central. Com efeito, travou-se uma série de levantes em diferentes províncias do Norte²⁵¹ “seja na luta pela formação de um Estado (Império) constitucional, federativo ou mesmo, em suas formas mais radicais, repúblicas autónomas confederadas.” (CABRAL, 2008, p. 200).

Esse processo de acirramento entre o Governo central os governos locais - representados, por um lado pelas elites do norte agrário escravista (com destaque para Pernambuco), e, por outro lado, pela hegemonia do sul agroexportador cafeeiro e escravista - por vezes, tensionavam os interesses que envolviam os projetos em prol da unidade territorial e da construção do Estado-nação. Nesse sentido, Rosa Godoy Silveira (2000), elucida que a substância desses interesses perpassava por medidas equacionadoras entre os dois eixos, traçadas a partir de uma condição que permitisse uma maior liberdade para os grupos locais sem correr o risco dos extravasamentos populares contra o Governo central e de ameaças de cunho fragmentaria, a colocar em risco a unidade nacional; portanto, ações foram forjadas por meio de uma espécie de ‘conciliação’ com o objetivo de não desarticular os projetos tecidos pelo governo central, ao passo que acomodava os interesses locais (SILVEIRA, 2000).

Em meio a essa conjuntura política, dentre outras ações, podemos situar a instalação do Instituto Arqueológico e Geográfico Pernambucano (IAHGP)²⁵² nos idos de 1862. Ao passo que a implementação dessa instituição, no âmbito da província pernambucana, por um lado, materializava um projeto do Governo central, por outro, esse feito também acomodou os interesses da seleta elite letrada pernambucana, representada, sobretudo, pelo grupo dos proprietários tradicionais local, que se empenharam em inaugurar uma sede dessa associação na capital provincial.

Os anseios dos sócios fundadores do IAHGP eram coligir e sistematizar dados, sobretudo, acerca da história de Pernambuco, visando a produção de um conhecimento

²⁵¹ Além dos movimentos trados em Pernambuco, se avultaram também nesse período a sabinada, na Bahia, entre 1837 e 1838; a Balaiada, no Maranhão, entre 1838 e 1841; a cabanada, no Pará, entre 1835 e 1840; e no Rio Grande do Sul, eclode a Guerra dos farrapos entre 1835 e 1845.

²⁵² O IAHGP foi o segundo instituto instalado no Brasil, e o primeiro do Norte/Nordeste do Brasil, depois do IHGB, fundado no Rio de Janeiro, em 1838.

pátrio sobre o território. Desse modo, a ideia vislumbrada por essa elite agrária era registrar uma memória de Pernambuco, ao passo que construía uma narrativa capaz de exaltar um lugar de poderio econômico ocupado, historicamente, pela província, ante o contexto nacional. Ademais, buscavam ressaltar a sua condição nodal, em termos de influência política e cultural entre as províncias do norte. É importante salientar que nesse contexto “não transparece no discurso de seus membros, sejam de perfil político conservador ou liberal, notas de separatismo.” (RIHGP, 2010, p.18).

Segundo Lilia Schwarcz (1993), devido a configuração do arranjo que compunha o quadro dos sócios do IAHGP, a principal porta de entrada de novos membros para esse instituto estava condicionada a critérios relacionais internos à classe da então elite tradicional, porém decadente, que se empenhava em “resgatar fatos e personagens da história local, para por meio deles reificar a imagem das elites agrárias locais.” (SCHWARCZ, 1993, p.156).

Ainda de acordo com a autora supracitada, para se tornar membro do IAHGP não era exigido que o interessado fosse um intelectual ou tivesse alguma produção científica, pois o que estava em jogo era os interesses dos seus sócios, de modo que se perpetuava, nessa agremiação abastarda, uma espécie de sociedade escolhida. Com efeito, se instaura nesse instituto uma cultura que não se perpetuava na maioria dos outros, a exemplo, das sedes paulista e carioca. Nestas, era exigido dos pretendentes à vaga, sobretudo para a condição de sócios efetivos, que apresentassem trabalho ou produção científica de sua autoria (SCHWARCZ, 1993).

Com relação aos objetivos propostos pelo (e para) o IAHGP, Schwarcz (1993), ressalta que, apesar do nome que registra essa associação, e do privilégio dado à Pernambuco, visto que os textos sobre o local chegaram a construir 67% do total dos artigos publicados no período entre 1870 e 1930, o Instituto também segue as regras determinadas pelo IHGB. Desse modo, o trecho inicial do artigo 1º do Estatuto do IAHGP expressa como finalidade desta instituição “coligir os documentos, monumentos e tradições históricas que lhe for possível obter ou que tiver notícias.” (IAHGP, 1863, p. 22).²⁵³ Nesse sentido, Francisco Moniz Tavares, primeiro presidente do IAHGP, ressalta que “prescindindo de muitos pontos de nossas passadas lutas, e nos que a Geographia oferece, podeis dar expansão ampla ao vosso gênio, e concorrer para a confecção perfeita

²⁵³ Cf. Discurso do Sr. Dr. Antônio Vicente do Nascimento Feitosa, orador do Instituto, em 21 de setembro de 1862.

da história, não só particular desta província como geral do Brasil.” (RIAHGP, 1863, p. 21).²⁵⁴

A esse respeito, assinala Schwarcz (1993), que tais intenções foram concretizadas, apenas parcialmente, pois a publicação das revistas manteve-se trimestral só até 1894, e, a partir desse momento, quando passou a ser anual, “a revista foi basicamente preenchida por atas e discursos históricos cuja função era sobretudo comemorativa, estando pouco espaço para ensaios que se dedicassem com originalidade a estudos de história ou geografia.” (SCHWARCZ, 1993, p. 157).

Sobre esse aspecto, consideramos pertinente, aqui, abriremos um parêntese e atentamos para um fato, no mínimo curioso, no que diz respeito as nossas buscas sobre produções de livros didáticos de Geografia Local das províncias/estados. Em muito dos casos, no nosso percurso da pesquisa, identificamos publicações de livros sobre a Geografia Local de várias províncias, referentes a século XIX e início do século XX, mas que não se configuravam, oficialmente, enquanto livros didáticos considerando os aspectos que elucidamos no quarto capítulo deste texto; porquanto, essa amostragem não se revelou para o caso de Pernambuco. Nesses casos, os livros assumiam um caráter técnico científico, ou ainda, se tratava de corografias, cuja intenção principal era divulgar seus respectivos territórios, mas que, também, em alguns casos, serviram de livro didático, de maneira especial, para o ensino secundário.

Em geral, a escrita dessas obras era feita por intelectuais que tinham fortes vínculos com a província, e, comumente, eram vinculados aos Institutos Históricos e Geográficos locais. Para mencionarmos algumas referências, dentre outras, citamos: o exemplo do Ceará, com a produção bibliográfica de Tomaz Pompeu de Souza Brazil e de José Pompeu de Albuquerque Cavalcanti, sobre a Geografia do Ceará; sobre a Geografia de Alagoas, destacam-se os trabalhos de Thomaz do Bomfim Espíndola. Também é digno de nota o caso do Pará, o qual destacamos a publicação do *Ensaio estatístico da província do Pará*, de Antônio Ladislau Monteiro Baena, com primeira edição publicada em 1839, e a *Pequena Chorographia da província do Pará*, escrita por Raymundo Cyriaco Alves da Cunha, de 1807.

²⁵⁴ Discurso proferido pelo Exm. e Revm. Sr. Monsenhor Francisco Moniz Tavares, ao tomar posse de presidente efetivo do instituto, em 21 de setembro de 1862.

Ainda no tocante a produção do IAHGP, Schwarcz (1993) assinala que a religião e o patriotismo apareciam como elementos fundamentais na representação do pernambucano, que, por meio de atributos como valentia, abnegação e amor ao território passam a construir adjetivações suficientes para a formação da identidade pernambucana. Assim, veicula a Revista do Instituto Archeológico e Geográfico Pernambucano (RIAHGP): “O belo exemplo de Pernambuco é digno de ser conhecido e digno de ser imitado por todo aquele em que palpita o amor da história, alicerce do sentimento patriótico e condição do espírito de nacionalidade.” (RIAHGP, 1904:333 *apud* SCHWARCZ, 1993, p. 153).

Logo, desse modo, passa a ser forjada uma ‘história oficial’, construída pela então agremiação, cujo perfil socioeconômico dos seus participantes se revelava homogêneo, a despeito dessa associação ser composta por grandes proprietários locais, acompanhado de representantes da igreja e de poucos profissionais liberais, em grande parte, oriundos da Faculdades de Direito de Recife (SCHWARCZ, 1993). Esse arranjo, aparentemente, heterogêneo, “não significava, porém, uma diversidade real na conformação interna do IAHGP, mesmo porque é conhecida a prática da aristocracia agrária local de distribuir as gerações herdeiras entre o ‘campo, a Igreja e as atribuições legais.’” (SCHWARCZ, 1993, p.156).

Consoante as reflexões tecidas por Schwarcz (1993) acerca do perfil político dos sócios representantes do IAHGP, Eurico Cabral (2008), ao versar sobre as nuances assumidas pelo partido liberal em Pernambuco, o autor recorre à alguns marcadores ocorridos a partir da Chegada da família real ao Brasil, apontando: as várias medidas tomadas por Dom João - o príncipe regente - para tornar a Colônia economicamente viável; o interesse do monarca pelo desenvolvimento urbano, sobremaneira, nas capitais e vilas e/ou cidades portuárias; e a elevação da Colônia a Reino Unido a Portugal. Segundo o autor, tais ações teria feito com que “segmentos da elite dominante local fossem cooptados e passassem a defender os interesses absolutistas da Corte Portuguesa no Rio de Janeiro.” (CABRAL, 2008, p. 219). Diante desse contexto

ocorre por parte desta elite um processo gradativo de “abandono” das ideias liberais e a adesão a posturas conservadoras, quando não absolutistas, ou pelo menos, essa elite se distanciou dos ideais de 1801, 1817, 1821 e 1824. No entanto, tal comportamento não se dá de forma clara, pois não se abandona o discurso liberal, pelo contrário, a elite permanece no Partido Liberal, mas defendendo posições moderadas e, até mesmo, apoiando, em alguns momentos, atitudes contrárias aos ideais liberais. (CABRAL, 2008, p. 219).

Partindo do exposto, a partir das ideias de Schwarcz (1993) e Eurico Cabral (2008), é apresentado o entendimento de que, no decorrer da segunda metade do século XIX, o liberalismo em Pernambuco foi marcado por um conjunto de ideias ‘liberais’ tecidas não só pela classe média, mas também por uma aristocracia rural que, a despeito de se apresentarem adeptas do liberalismo, já demonstrava ser conservadora. Esse movimento também ficou conhecido por ‘conservadorismo,’ que compreende o processo de conservadorização tramado no seio dos próprios liberais, inclusive com a defesa do trabalho escravo (SILVEIRA, 2000, p. 43). Logo, o processo de conservadorização não implica o controle do poder pelos grupos dos conservadores, mas, sobretudo, “da opção por um determinado projeto político, que equacionará os dois impasses apontados mediante o estancamento do ‘carro da Revolução’ e, também, o retorno e, mais do que isso, a acentuação do unitarismo.” Desse modo, podemos dizer que na esteira desse movimento, se constitui um arranjo, que tangencia o que Mirian Dolhnikoff (2005) assevera como pacto imperial.

Ponderando o exposto sobre a narrativa histórica construída, oficialmente sobre Pernambuco, e considerando que a construção da identidade territorial no contexto escolar tangencia os debates políticos travados no processo de constituição do Estado-nação, entendemos que Pernambuco se configura enquanto um exemplo notável de construção e difusão do patriotismo local no contexto da escola primária, no período tomado por esta pesquisa. Ademais, apesar de outrora Pernambuco ter sido palco de movimentos separatistas, porém, em se tratando do período por nós analisado, o discurso em prol da construção da pátria pernambucana se faz alinhada ao aos ideais do nacionalismo patriótico, visto que este é delineado por (e a partir) daquele.

Nesse sentido, a despeito das singularidades locais que figuram as diferentes províncias/estados, corroboramos com Silva (2018) ao entendermos que esse movimento, pulverizado nacionalmente, foi tecido por entre as províncias, inclusive, por meio dos livros didáticos, incorporando as ideias envoltas da constituição de uma identidade nacional.

5.2.1 - Sabres geográficos sobre Pernambuco nos dos livros didáticos de Geografia: traços constitutivos de engrandecimento da ‘pequena pátria’.

De acordo com Moraes (1991), ao longo de todo o Império o discurso geográfico enquanto elemento de construção do sentimento pátrio teve espaço como núcleo divulgador da ideia da identidade nacional. Consoante a essa assertiva, Thiago Cabral e

Rafael Straforini (2017) assinalam que nos livros didáticos de Geografia do Brasil publicados no contexto da Segunda República, o primeiro (e principal) elemento que se sobressai nas narrativas de cunho nacionalista, diz respeito aos elementos físicos-naturais, ainda que as abordagens usadas empreguem sentidos diferentes de natureza e de Geografia, em diferentes períodos.

Nesse sentido, ao se apoiar em Albuquerque (2011), Thiago Cabral e Rafael Straforini apresentam dois momentos curriculares da Geografia escolar a partir de livros didáticos que os expressam. Na classificação apresentada por esses autores, o primeiro momento

corresponde ao domínio didático-metodológico da Geografia clássica, presente até a década de 1920, ainda com forte influência dos textos produzidos pelos naturalistas que descreveram e classificaram boa parte do território brasileiro fazendo uso do método corográfico, de marcantes traços locais, ou mesmo minuciosas descrições de cada estado da federação. O segundo momento, que se inicia na década de 1920, revela as marcas da Geografia Moderna e discute o espaço brasileiro fazendo uso da orientação nacional (território) e/ou regional de abordagem. (CABRAL; STRAFORINI, 2017, p. 2281)

No que concerne as temáticas que envolvem a construção do patriotismo local, nos livros por nós analisados, sobretudo no *Elementos de Geographia...*, de Manoel Pinheiro, se sobressaem os aspectos físicos-naturais, como identificou Cabral e Straforini (2022) no que concerne a construção da identidade nacional-patriótica, pelos livros didáticos de Geografia do Brasil, publicados no segundo momento apontado pelos autores, sobremaneira, no período da Era Vargas, nesse caso, abalizado pelo discurso de modernidade.

Tomando como referência os dois momentos elucidados no excerto supracitado, situamos os livros didáticos selecionados para nossa pesquisa no primeiro contexto apontado pelos autores. Ou seja, tais livros apresentam um viés pautado na Geografia Clássica, tecido por meio de descrições detalhadas do espaço particularizado, evidenciando minúcias das áreas apresentadas, bem como traz diversas classificações e elementos referentes aos aspectos físicos, econômicos e político do território, conforme mostra os pontos sintetizados no Quadro 9.

Quadro 9: Temáticas/saberes referentes à Geografia de Pernambuco, dispostos nos livros didáticos *Elementos de Geographia...*, *Compendio Universal...* e *Noções Geographicas...*

<i>Elementos de Geographia Universal, Geral do Brasil e especial de Pernambuco</i>, por Manoel P. de M. Pinheiro, em 1875.
Advertência - Elementos de Geografia universal, particular do Brasil e especial de Pernambuco Advertência - <u>Província de Pernambuco</u> LIÇÃO I – Parte física da província – limites – dimensões – superfície – posição astronômica – aspecto e natureza do solo – hidrografia e orografia. LIÇÃO II – Parte política da província – divisão administrativa – divisão judiciária – divisão política – divisão eclesiástica – divisão literária – população – topografia. LIÇÃO III – Parte econômica de Pernambuco – Reinos, animal, vegetal e mineral – viações-férreas e de rodagem – canalização – indústria – comercio – agricultura – rendas gerais, provinciais e municipais – empresas a realizar (gerais e provinciais).
<i>Compêndio de Geographia Universal, especial do Brazil e da Provincia de Pernambuco</i>, por Salvador H. de Albuquerque, em 1880
Noções de Geografia geral: pag. 13 Parte Terceira I - Geografia Política: págs. 45 - 48 II- Europa: págs. 49 – 55; III - Asia: págs. 55 – 59; IV - África: págs. 59 – 62; V - América: págs. 63 – 69; VI - Oceania: págs. 69 – 71; VII - Império do Brasil: págs. 72 – 97; <u>Província de Pernambuco</u>: págs. 97 – 116. Pontos: 358 – Fundação de Pernambuco; 359 – Situação e limites de Pernambuco; 360 – Dimensões e superfície de Pernambuco; 361 – Clima e população de Pernambuco; 362 – Natureza do solo; 363 – Orografia de Pernambuco; 364 – Hidrografia de Pernambuco; - Portos e enseadas de Pernambuco; 367 – Industria e comercio de Pernambuco; 368 – População de Pernambuco; 369 – Estradas de rodagens e vias-férreas; 370 – Representação geral e provincial; 371 - Instrução pública de Pernambuco; 372 – Divisão eclesiástica de Pernambuco; 373 – Divisão civil de Pernambuco; 375 – Divisão policial de Pernambuco; 376 - Topografia de Pernambuco; 377 à 383 – Cidades (Olinda, Goiana, Vitória, Rio Formoso, Escada, Nazaré da Mata, Caruaru); 384 – Graus literários do Brasil; 385 – Jerarquia da magistratura; 389 – Condecorações do Brasil. Problemas nos mapas - págs. 117 e 118 Questionário – Sobre as matérias de que trata da província de Pernambuco: págs. 136 – 138 (questões: 358 - 389).
<i>Noções Geographicas e Históricas do Brazil e do Estado de Pernambuco</i>, por de Roberto T. do Espírito Santo, publicado em 1911

Mapa do Brasil Brasil (págs. 31 – 39) Mapa de Pernambuco Noções geográficas Pernambuco – (págs. 40 – 47) Noções de história do Brasil (págs. 48 – 61) Noções históricas de Pernambuco (págs. 62 – 70) Estados – Antigas Províncias (págs. 71 - 84) Território do Acre (pág. 84)
--

Fonte: Pinheiro (1875); Albuquerque (1880); Espírito Santo (1911). Organizado pela autora (2022)

Para a espacialidade e a temporalidade por nós analisadas depreendemos que, apesar dos aspectos físicos-naturais expressarem grande relevância entre os saberes que evidenciam o enaltecimento do território, de modo a ampliar o debate sobre o papel da Geografia no processo de construção do Estado-nação, reconhecemos, também grande destaque para as descrições que visavam respaldar a ideia de grandeza do território e valentia do povo pernambucano a partir da sua história política, do progresso alcançado e do patrimônio construído. Reconhecemos que esses aspectos, levantado por (SCHWARCZ, 1993) como elementos marcantes na produção do IAHGP, por vezes, compõem o acervo bibliográfico dos autores, ou mesmo expressa suas defesas, sobremaneira no caso de Salvador de Albuquerque.

Pelos livros aqui analisados, não obstante, as singularidades reservadas à cada uma das obras, reconhecemos que os saberes geográficos reservados à instrução primária de Pernambuco se apresentavam tangente ao paradigma corográfico, bem como incorporavam um viés topográfico, apesar de não apresentar o rótulo concernente a Corografia, como ocorrera em vários outros livros didáticos de Geografia das províncias/estados, no período em questão.

Por outro lado, o intento por apresentar uma abordagem permeada pela totalidade, a partir de uma visão de caráter mais geral, também permeiam tais publicações, especialmente no que diz respeito a Geografia geral do Brasil, ainda que de forma muito pueril; proposta que rotula tais livros por meio das enunciações Geographia Universal; Geografia Geral do Brasil; e especial de Pernambuco. No entanto, o que expressa o título, não compreende, necessariamente, o conteúdo da obra. Logo, os elementos de Geografia geral do Brasil, anunciado por Manoel Pinheiro, na capa do seu livro, são apresentados em grande medida pelo viés da descrição topográfica, como podemos evidenciar na questão seguinte apresentada pelo autor: qual é a topografia do Brasil? Por conseguinte, para responder tal pergunta o autor descreve de forma fragmentada e individual os diversos elementos geográficos considerando cada província e a capital.

Sob um outro traço metodológico e paradigmático, observamos que em seu *Compêndio de Geographia...* Salvador de Albuquerque, busca tratar os aspectos da Geografia do Brasil a partir de uma abordagem geral, inclusive atribuindo-lhe uma dimensão de grandeza e beleza. Nas palavras do autor “A flora brasileira é a mais esplêndida do mundo, sendo já conhecida mais de 20.000 espécies.” (ALBUQUERQUE, 1880, p. 84).

Desse modo, o autor supracitado apresenta, de forma mais genérica, as descrições sobre os aspectos da Geografia do Brasil, ao passo que os associa a compartimentos regionais, como podemos observar na citação seguinte:

326. *Aspecto geral do Brazil:*

O Brasil apresenta na região septentrional o imenso vale do Amazonas, pouco elevado acima do mar e contendo vastíssimas florestas.

Ao longo da costa uma região situada entre o mar e a *serra* conhecida pelo nome de *Mata*, que se estende da província da Bahia à extremidade de Santa Catharina.

No interior desta parte encontra-se a região da *serra acima*, o vasto planalto de Minas, Goiás, S. Paulo e Mato Grosso.

Ao sul, o terreno vai-se abatendo até o vale do Uruguay e a lagoa dos Patos, na província do Rio-Grande do Sul, onde o aspecto geral é plano. (ALBUQUERQUE, 1880, p. 74-75)

5.2.1.1 – Os elementos da Geografia de Pernambuco, por Manoel Pinheiro, em 1875.

No tocante às temáticas envoltas da construção do patriotismo pernambucano, o livro *Elementos de Geographia...* de Manoel Pinheiro, publicado em 1875, notoriamente, apresenta a descrição dos aspectos da natureza visando enaltecer, engrandecer e apregoar um tom pitoresco a província de Pernambuco, como já anunciado. Essa intenção é expressa por meio de uma enunciação apresentada nos elementos pré-textuais, dispostos na primeira página da parte do livro destinada à Geografia de Pernambuco. Por meio desta, Manoel Pinheiro, mais uma vez, adverte sobre o respaldo legal que o levou a escrever a referida ‘obrinha’, bem como traz outras informações de apresentação do então livro. Nesse sentido, o autor emprega relevância para a parte em que trata sobre os aspectos do solo e da natureza do território de Pernambuco. Vejamos, nas palavras do autor, os dois primeiros parágrafos que introduzem a referida advertência:

Tal é o programa dado pela lei. N. 1:143, § 7; e que determinou-nos escrever a presente obrinha, repetimo-lo pela segunda vez.

Entretanto, como quer que, para realidade de uma tal *especialidade* consigamos aqui alguns *espécimes* de um futuro livro - *Pernambuco Pitoresco e Monumental*; - nas partes, *aspectos do solo e de sua natureza*, orografia - topografia e hidrografia - declaramos em tempo ao Professorado primário que, tais descrições são apenas feitas para leitura simplesmente e despertar o gosto infantil pela natureza natal, e amenizar lhes um pouco o que tem a ciência de árido e seco. (PINHEIRO, 1875, p. 81, grifo do autor).

Pelo excerto citado entendemos que Manoel Pinheiro evidencia uma atenção especial sobre o ponto que trata dos aspectos do solo, da natureza, da orografia-topografia e hidrografia, inclusive, anunciando que essa temática será apresentada por meio de descrições. Aliás esse método/tipologia textual é adotado pelo autor, para abordar os elementos da Geografia particular do Brasil, e, especialmente, para o caso de Pernambuco, o que imprime em uma característica de escrita destoante do formato disposto na primeira parte do livro, referente ao conteúdo da Geografia Universal.

Um outro ponto que nos chama atenção no trecho supracitado diz respeito ao interesse expressado por Manoel Pinheiro em escrever um livro de leitura sobre os aspectos da natureza de Pernambuco. Logo, o autor anuncia um projeto pessoal de elaboração de uma possível futura obra: *Pernambuco Pitoresco e Monumental*,²⁵⁵ em que também menciona as temáticas físico-naturais como elemento central a partir do então ensaio produzido para o *Elementos de Geografia*....

No período tomando recortado para esta pesquisa, os livros de leitura elaborado para as escolas primárias também se convertiam em importantes veículos divulgadores de ideias patrióticas. Desse modo, de acordo com Silva e Arantes (2008), em Pernambuco era evidente a preocupação com a produção desse tipo de livros para circular nas escolas. Um exemplo, nesse sentido, foi a obra *Leituras Selectas para as Escolas Primárias*, de autoria de João Barbalho Uchôa Cavalcanti, publicada em Pernambuco no ano de 1880.

Acerca da avaliação dessa obra pela comissão julgadora, as autoras antes mencionadas apontam, a partir de Cavalcanti, (1880)²⁵⁶ que essa obra se configurou em um importante manuscrito, de muita utilidade para as escolas, dada a sua diversidade de assuntos referentes a diversos ramos do conhecimento, com especialidade para a História pátria (principalmente daquela província), além de evidenciar o aspecto positivo em

²⁵⁵ Em nossas buscas não encontramos referência sobre a possível publicação livro anunciado.

²⁵⁶ CAVALCANTI, João Barbalho Uchôa (1880). *Leituras selectas para as escolas primárias*. Pernambuco: Typographia Central.

referência ao método adotado, no que tange as lições de coisas, cujo exercício eram tão raro naquele momento.

Nessa mesma esteira, no final do século XIX, também foi publicada em Recife outro livro de leitura o *Selecta Pernambucana*,²⁵⁷ por Augusto Pereira da Costa.²⁵⁸ De acordo com Arantes (2008), pelo que as fontes têm mostrado, esse livro, publicado em 1897, parece ter sido bastante utilizado nas escolas primárias. Ainda, segundo a autora a sua especificidade ocorre pelo fato desse material resgatar o que havia de glorioso no passado do estado, já que naquele momento Pernambuco, assim como os demais ‘estados do Norte’ viviam um processo de decadência expressiva. Desse modo, era necessário resgatar, naquele momento, o passado glorioso de Pernambuco para que a escola pudesse cumprir uma de suas finalidades: construir identidades - nesse caso no plural, por remeter à nacional e pernambucana.

Assim, nosso entendimento corrobora os estudos produzidos na seara da História do Ensino de Leitura e dos Livros Didáticos destinados para tal intento em Pernambuco, no período em questão. Com efeito, uma das pautas centrais no âmbito das escolas primárias da província pernambucana naquele momento visava a inculcação do patriotismo local, intentando alimentar a alma das ‘pequenas mentes’ a se orgulharem do seu território e da sua história. Essa concepção também respaldava a publicação de livros de leitura que valorizassem saberes e estilos, como representados nos fragmentos de versos sobre Pernambuco, a seguir:

A história de Pernambuco é bela e pomposa, e nós a temos propriamente nossa constituindo um corpo distinto e majestoso no quadro geral da nossa história nacional [...]

A nossa história, tão bela de pensamentos, tão cheia de belíssimos rasgos de heroísmo e do mais elevado patriotismo, de tantas tradições heroicas, de tanta grandeza e majestade, é infelizmente, desconhecida e o seu ensino bastante descurado. (PEREIRA DA COSTA, 1897, *apud* ARANTES, 2008, p. 4)

Retomando ao último fragmento então apresentado referentes ao livro *Elementos de Geographia...* de Manoel Pinheiro, podemos notar que a descrição feita sobre os

²⁵⁷ As seletas ou antologias caracterizavam-se enquanto coletâneas de textos (geralmente curtos) apresentados em livros, elaborados para servirem de apoio à leitura corrente, embora visassem também o ensino de conteúdos morais e conhecimentos gerais (GALVÃO, 2009).

²⁵⁸ PEREIRA DA COSTA, Francisco Augusto (1897). *Selecta Pernambucana*. Pernambuco: Typographia do Jornal do Recife.

aspectos do solo e da natureza de Pernambuco, apresenta grande semelhança, no que diz respeito a estética da escrita apresentada nos versos supracitados.

Metodologicamente, as descrições apresentadas por Manoel Pinheiro, acerca dos aspectos físicos-naturais, compreendem segmentos um tanto extensos, em resposta as respectivas perguntas elaboradas, a partir do pronome interrogativo ‘qual’. Desse modo, selecionamos alguns trechos representativos da ideia de construção do patriotismo pernambucano, a partir da temática aqui evidenciada:

Qual é o Aspecto e natureza do solo de Pernambuco? O aspecto da província é em geral montanhoso. [...] à espaços interrompidos por outeiros, montes cheios de graça e vegetação; o solo, em direção ao poente, se vai erguendo em um perfeito anfiteatro, principiando ao sul do Recife com os históricos *Guararapes*, ao norte com os formosos de Olinda; continuando para o centro pelos montes de *Jaboatão*, sempre ondulados, sempre belos, destacando no horizonte cabeços imponentes em matas virgens robustas [...]

Se a ciência geológica, severa e grave, não houvesse estabelecido pelo estudo e experiencia hipóteses e leis positivas dos soerguimentos do globo; per certo de que, a poesia caberia a descrição de quanto na área da província se encontra nesse gênero de gracioso, belo e sublime.

Como quer que seja: de um tal aspecto físico de Pernambuco, resulta que, a natureza do solo compartilha a predisposição de zonas e produções nos três reinos da natureza. A beira-mar, terras de *aluviões* seculares dos rios caudais, das chuvas diluvianas, das correntes oceânicas em parte, as Palmeiras várias, os coqueiros gentis, dão-se em profusão admirável, como toda vegetação similar; (PINHEIRO, 1875, p. 84, 85, 86 – grifo nosso)

A narrativa tecida por Manoel Pinheiro sobre os aspectos físico-naturais de Pernambuco remete a uma descrição da paisagem que idealiza o belo, o romântico e o poético. A presença desses traços na descrição feita pelo autor carrega elementos representativas de uma paisagem clássica, visando despertar uma viagem por um cenário ideal; ou seja, uma ideia de paisagem empregada por elementos da invenção do autor, carregados de sentidos simbólicos da/para imaginação (ANDERSEN, 2008).

O aspecto classicista da paisagem narrada pelo autor se apresenta sob novos cenários idílicos, evidenciando o pitoresco, mas, com um valor estético que se distancia do universo das representações das paisagens alegóricas e mitológicas. Por esse viés, o autor atribui aos ambientes naturais descritos, um valor estético de elaboração de paisagens simbólicas alimentadas pelo sentimento patriótico com vistas a imaginação de cenários singulares e idealizados sob uma visão romântica. Sobre esse tipo de narrativa, ao discutir as orientações que integrava o currículo da Academia Francesa em torno dos

gêneros em voga na descrição da paisagem, Schwarcz (2009, p. 25) esclarece que “enquanto o Iluminismo dominante no XVIII enfatizava o universalismo e a racionalidade, o romantismo, por oposição, destacava a subjetividade, o particular e o nacionalismo.”

Na narrativa empregada por Manoel Pinheiro, podemos notar que seu discurso em prol do sentimento patriota, também ocorre, estrategicamente, buscando anular os aspectos negativos por meio da introdução de outros elementos compensatório visando firmar uma ideia de harmonia e de progresso. Desse modo, diante de uma situação que representa uma condição desfavorável e/ou de escassez no plano dos elementos físicos-naturais, o autor sobrepõe, a este, um cenário antagônico, representado pela ideia da abundância, do belo, bem como de feitos notáveis legados dos ‘filhos da terra’; pois, estes seriam capazes, conforme anuncia o autor, de transformar e elevar tal condição natural pelas vias da criatividade e da inteligência por amarem sua pátria. Nessa direção, Manoel Pinheiro tece as respostas descritivas sobre a hidrografia e a orografia de Pernambuco:

Qual é a Hidrografia de Pernambuco? Esta parte física da província não é ampla quanto era para desejar; mas, a indústria, o patriotismo, o trabalho dos habitantes de Pernambuco, têm suprido a escassez da natureza multiplicando sua viação de rodagem, como sua viação-férrea, o que veremos na parte econômica. (PINHEIRO, 1875, p. 86).

Qual é a Orografia de Pernambuco? A natureza que, para instigar o espírito empreendedor de Pernambuco, nega-lhe fáceis e largas vias fluviais; ao contrário na parte orográfica foi-lhe prodiga, como a inspirar aos seus filhos esse afeto estremecido, íntimo e profundo, pela família, pelo solo natal, cuja expressão mórbida-moral, traduz no desterro pela nostalgia fundamente dorida e fatal. (PINHEIRO, 1875, p. 89).

Ainda sob uma narrativa pautada em cenários perfeitos e ideais, Manoel Pinheiro descreve as belezas e potencialidades que qualificam o Rio Jaboatão. Para isso, o autor apresenta a ideia de um conjunto – natureza e sociedade - integrado, sinérgico e harmônico em direção ao progresso, além de ‘carregar nas tintas’ ao descrever um cenário desenhado pelos aspectos horográficos que viriam a dar formas, contornos e vida a hidrografia e a vila de Jaboatão. No excerto a seguir podemos observar a intensidade estética com que o autor narra a paisagem:

Jaboatão, rio que nasce além do engenho Geni papo, rega uma parte da comarca da Victoria, toda a comarca de Jaboatão, formando cachoeiras pitorescas, poços fundos e numerosos, derramando imensa fertilidade, vida e abundância, na mais pitoresca das vilas da província de Jaboatão. Este rio, o de mais saudáveis da província, move as máquinas de 14 engenhos de açúcar, conta 15 afluentes notáveis, e pelos ziguezagues

que descreve conta 145:200 quilômetros. (PINHEIRO, 1875, p. 87, grifo nosso).

O intento de Manoel Pinheiro em retratar a sua pátria enquanto uma terra opulenta e diversa, a despeito de condições adversas, ainda, pode ser observada na passagem em que o autor apresenta o reino animal da província, que, por sinal, compreende o domínio da Geografia econômica, assim como ocorre para o reino vegetal e mineral. Vejamos nos trechos subsequentes as expressões do autor ao narrar sobre essa temática:

Quais são os principais Produtos do reino animal de Pernambuco? A província de Pernambuco abunda em gado vacum, avaliado em 5;000;000 cabeças. [...].

As florestas da província, conquanto reduzidas pelas culturas da cana do açúcar, do algodão e de outras, ainda são povoadas de: Antas, caitatús, capivaras, coelhos, cotias [...]

Existe em abundância: camaleões, jacarés, kagados, cananinas [...]

Os pássaros são numerosos pelo canto e plumagens, como: papagaios, periquitos, jandayas, canários [...]. (PINHEIRO, 1875, p. 116, grifo nosso).

Nesse caso reconhecemos que o discurso adotado pelo autor se pauta na ideia de uma natureza abundante, soberana, potencializada e inabalada, ante às ações humanas. Entretanto, em sua narrativa, Manoel Pinheiro não deixa de apontar a condição de desmatamento que caracteriza o território pernambucano, tendo em vista o modelo produtivo econômico adotado pela província. Aliás, retrata o autor em outro trecho, “a cultura da cana do açúcar, do café, e de outras, constituem à província riqueza e uberdade indescritíveis.” (Pinheiro, 1875, p 85). Porém, essa informação, possivelmente, tida como desvantajosa, aos olhos do autor, é apresentada de uma forma secundária, com vista a ser despercebida e/ou desconsiderada, pelo leitor, diante da diversidade a qual o autor caracteriza o reino animal.

Assim como para os elementos da natureza, as descrições sobre os aspectos físicos do solo denunciam a intenção, por parte do autor, em incutir uma condição de fertilidade e diversidade atinentes aos diferentes ambientes então retratados. Nesse sentido, ao passo que Manoel Pinheiro aborda os aspectos físicos do solo em consonância com a predisposição das zonas de produções relativas aos três reinos da natureza, ele mantém a sua narrativa poética, balizada no gênero romântico. Com efeito, palavras como: riqueza, variedade, diversidade, numerosas, pitoresco, belo, audaciosas e vertiginosas, são frequentemente usadas, dentre outros atributos para caracterizar os elementos físicos-

naturais, concebendo a estes, uma ideia de beleza e grandiosidade. Portanto, busca reforçar, no coração dos pernambucanos, por meio dos saberes escolares geográficos difundidos na esfera da instrução primária, o sentimento de orgulho por ‘ser filho’ daquela província.

Ainda sob a tangente de uma narrativa clássica para descrever os elementos da natureza pernambucana, Manoel Pinheiro apresenta os dois sistemas orográficos - ocidental ou das vertentes e o oriental - que figuram o relevo do estado, como exposto no fragmento a seguir:

Dessas duas linhas poderosas em arrojos atrevidos, em extensões amplíssimas, em ramificações planálticas, vistas de sumidade altiva, podem equiparar-se cabalmente a um oceano abalado em convulsão medonha, de súbito vertido em colossos audaciosos aprumados entre o céu e a terra. Dessas formas caóticas á sulcarem a carta corográfica pernambucana, surgem 66 montanhas atiradas às nuvens. (p. 89).

Deste número de 66 elevações anunciadas, o autor classifica sete como principais em extensão, entendendo-as como capaz de prenderem a memória e ao estudo (PINHEIRO, 1875). Aliás, em diferentes partes do livro o autor traz orientações em defesa da memorização de vários elementos descritos e classificados.

Pela questão *qual é a topografia, ou descrições das especialidades de Pernambuco?* também podemos identificar traços substanciais que respaldam o nosso argumento de tese no que concerne ao objetivo de inculcar - para usar um termo adotado por Dominique Julia (2002) ao discutir o conceito de cultura escolar - elementos simbólicos de valorização do território na construção da identidade local a partir da difusão de ideais patrióticos. Por meio de um longo trecho descrito e estendido por 14 páginas, em resposta à pergunta supracitada, Manoel Pinheiro expõe traços detalhados sobre a província a partir dos recortes escalares, abordando Recife (parte peninsular e parte insular) e algumas cidades e vilas, apresentando, por meio de diversos feitos, a condição de imponência que tanto singularizava Pernambuco diante das demais províncias do Império do Brasil.

No período tomado pela pesquisa, o empreendimento da topografia dos lugares enquanto uma espécie de flanco da Corografia, como já elucidado, assume uma dimensão escalar, com designação para as elaborações descritivas para lugares com recortes espaciais menores, como por exemplos cidades e vilas. Nessa perspectiva, Thomaz Espínola (1871), define topografia como uma descrição que desce as miudezas locais, fazendo uma menção mais associada aos detalhes amiúdes de uma determinada

região/lugar, em vez de mencionar, de forma genérica, a relação com o recorte espacial (político-administrativo) descrito.

De tal modo, Manoel Pinheiro, apresenta a topografia da província de Pernambuco, começando pelos aspectos da Capital, Recife, apresentando-a como: “1ª. cidade do império em posição topográfica, beleza pitoresca e elegância; 2.ª do império em trato comercial e atividade de seus povoadores; e 3ª apenas quanto a sua população.” (PINHEIRO, 1875, p. 102). Aliás, os traços comparativos também se fazem recorrentes na narrativa do autor. Esse recurso, inclusive, foi muito utilizado em outros documentos institucionais produzidos em Pernambuco, naquele período, a exemplo dos relatórios dos presidentes de províncias e de instrutores da instrução pública.

Ainda no tocante à topografia da Cidade de Recife, Manoel Pinheiro, expressa sua admiração pela cidade ao descrever sobre as construções dos palacetes, monumentos histórico e dinâmica do comercio do Bairro do Recife²⁵⁹, além de ressaltar: “Esta cidade, já por si tão importante em situação, comércio indústria e história pátria, não o é menos pelos números de filhos ilustres que, pelo saber e patriotismo, honraram a província e ao país inteiro.” (PINHEIRO, 1975, p. 105).²⁶⁰

Ao traçar um quadro descritivo sobre as principais cidades da província, Manoel Pinheiro as apresenta sob os mais variados aspectos, desde a situação geográfica, passando pelos aspectos físico-naturais, a representação política e histórica, as condições do solo para a agricultura, a dinâmica do comercio e as construções notáveis, dentre outras características. Para tanto, a descrição topográfica traçada pelo autor também se faz balizada por um conjunto de atributos e elementos expressivos, imprimindo um imaginário de grandeza, valentia e beleza cênica.

5.2.1.2 - A Geografia especial de Pernambuco, por Salvador de Albuquerque, em 1880.

Enquanto Manoel Pinheiro introduziu a descrição dos elementos da Geografia de Pernambuco a partir dos aspectos das temáticas físicas e da natureza, Salvador H de Albuquerque iniciou suas descrições pelas ‘notícias’ históricas da província. Nesse

²⁵⁹ Referência à área da cidade hoje conhecida como Recife Antigo.

²⁶⁰ Dentre os nomes das personalidades apresentados pelo autor, citamos: o *General Abreu e Lima*, autor da História do Brasil, da Sinopses, do Socialismo, estilista fecundo, elegante e grave; o *Vigário Barretto*, poeta e orador sagrado, fluente, impetuoso e fecundo; *Dr. Mendes da Cunha*, o comentador inteligentíssimo do nosso código criminal; *Dr. Urbano Sabino*, orador político vigoroso e eloquente; *Dr. Maciel Monteiro*, poeta eminente, impetuoso e fluente, quanto orador de 1ª ordem; *M. C. de Almeida de Albuquerque* e *Padre Felipe B. Barbosa*, poetas e literatos dignos e patriotas.

sentido, o autor começa anunciando os fatos referentes à fundação de Pernambuco. Anuncia o autor, que esse feliz resultado foi obtido a partir da chegada de Duarte Coelho, donatário da província, que chegando de Portugal, por ordem de D. João III, emprega feitos vitoriosos como expulsar os holandeses da ilha de Itamaracá e vencer os Caetés até chegar aonde hoje é Olinda, e fundar sua capitania.

Ao descrever sobre a situação e limites da província de Pernambuco, percebemos que Salvador de Albuquerque, mais uma vez, recorre a informações históricas da província, demonstrando aspectos da história de valentia dos pernambucanos. Para tanto, ao apresentar a situação e limites de Pernambuco o autor traz a seguinte descrição.

Esta província fica entre 7° 11' e 9 41 de latitude meridional, e 1° 30' e 8 30' de longitude oriental do Rio de Janeiro.

Os seus limites são:

Ao *norte* com a província da Paraíba, pelo rio Abiaí, Popoca e serra da Borborema.

Com a província do Ceará, pela serra Araripe.

A *leste* com o oceano Atlântico.

Ao *sul* com a província de Alagoas, pelo ribeiro Persinunga, e de sua nasença em rumo direito até encontrar o Jacuípe acima da sua embocadura no rio Una, Taquara e Giboia.

Com a província da Bahia, pelo rio S. Francisco, desde a barra do Mocotó até o lugar Páo d'Arara.

Ao *oeste* com a província do Piauí.

A província de Pernambuco, a não ser contrariada em seu progresso pelas continuadas guerras e revoluções, podia hoje estar muito mais rica, povoada e opulenta.

Lutou 24 anos com os holandeses, desde a invasão em 1630 até a sua total expulsão em 1654; com a famosa guerra dos mascates de 1710 a 1714; com as duas revoluções democráticas de 1817 e de 1824; e com as diversas revoltas, mais ou menos sanguinolentas, de 1831 a 1849, que não podia deixar de entorpecer o seu desenvolvimento.

Estes movimentos belicosos, principalmente a guerra contra os holandeses, fizeram com que os pernambucanos adquirissem a fama de bravos, primeiros guerreiros do Brazil, leões do Norte. (ALBUQUERQUE, 1880, p. 98 – 99, grifo nosso).

Depreendemos, da então citação, um notório interesse do autor em enfatizar as temáticas sobre a história de Pernambuco, de modo que dá bastante atenção para a história de luta e de valentia dos pernambucanos, bem como para a situação de destaque,

historicamente, alcançada pela província. Aliás, esse enfoque foi bastante utilizado em seu *Compêndio de Geographia....* De acordo com Schwarcz (1993), essa narrativa, tão notável na construção da história oficial de Pernambuco, era frequentemente reportada no quadro das publicações elaboradas pelo IAHGP, a exemplo da Revolução de 1817, anunciada enquanto prenúncio da ‘vanguarda pernambucana’ no que se refere à defesa incontestável da liberdade nacional: "Pernambuco Leão do Norte²⁶¹, berço de onde partiram os primeiros vagidos de liberdade e de república no Brasil" (RIAGP, 1916 *apud* Schwarcz, 1993, p. 158 - 159).

Assim, podemos notar uma aproximação de enfoques temáticos, relativos à História de Pernambuco, difundidos nas publicações do IAHGP e nos livros didáticos *Elementos de Geographia...* e *Compêndio de Geographia...*, sobretudo, em se tratando do último. Nesse sentido, é mister reconhecermos o papel dos autores dos livros didáticos na construção dos saberes escolares, seu lugar social e âmbitos de referências. No caso de Salvador de Albuquerque, atentamos para duas questões importantes, as quais, refletem diretamente na seleção e condução dos saberes dispostos no seu compêndio.

A primeira questão diz respeito ao fato de Salvador de Albuquerque ter tido uma grande atuação no IAHGP, como já elucidado em tópico anterior. Vinculado a essa agremiação, muitos dos escritos desse autor são de cunho históricos, explorando, dentre outros enfoques, temáticas sobre a História da Paraíba, bem como sobre as figuras centrais da Restauração Pernambucana. Segundo Eduardo Guimarães²⁶² (1996) *apud* RIAHGP (2010).

Salvador Henrique de Albuquerque foi um dos mais profícuos membros do IAGP, pois “produziu memórias históricas, relatórios de pesquisa, providenciou a publicação de vários documentos, além de organizar a biblioteca e o museu da casa. As atas de reunião estão eivadas de requisições e proposições do major com relação às providências a tomar quanto a nomes de ruas, lápides a colocar, escavações a fazer, solicitações aos poderes públicos, notas de agradecimento, homenagens, etc., etc. (RIAHGP, 2010, p. 48)

Ainda no tocante à produção bibliográfica do autor, o segundo ponto compreende ao fato desse professor-autor ter dedicado sua vida ao magistério (RIAHGP; 2010)²⁶³,

²⁶¹ A construção na narrativa histórica de Pernambuco a partir de adjetivações como valentia, grandeza, monumentalidade e a expressividade do orgulho de ser pernambucano fez surgir a alcunha *Leão do Norte*.

²⁶² GUIMARÃES, Eduardo H. de L. *Religião, Pátria e Liberdade: a historiografia do IAGP entre 1862 e 1876*. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-graduação em História. Recife: UFPE, 1996.

²⁶³ Em 1859, quando era professor em Olinda, Salvador H. de Albuquerque recebeu uma visita do Imperador Pedro II, que observou sua aula, e muito impressionado, registrou o exigente monarca: “Assisti

além de ter escrito dezenas de livros didáticos e compêndios destinados à instrução, inclusive, livros didáticos de História.²⁶⁴ Desse modo, difundindo, via escola, os ideais defendidos pelo IAHGP.

Em lihas gerais, reconhecemos que Salvador de Albuquerque adotou uma abordagem mais geográfica em detrimento do paradigma corográfico na parte em que tratou da Geografia do Brasil e da Província de Pernambuco. Entretanto, o autor recorreu, sobremaneira, ao modelo de descrição topográfica para apresentar os aspectos referentes à província, em se tratando dos recortes acerca da capital, das cidades e vilas. Dessa forma, intitula o ponto 376 ‘Topographia de Pernambuco’, pelo qual o autor descreve as características fisiográficas e os fatos históricos da província, conforme demonstraremos a partir de trechos selecionados e dispostos no Quadro 10, a seguir:

Quadro 10: Topografia de Pernambuco por Salvador de Albuquerque no livro *Compêndio de Geographia...*, (1880).

376. topografia de Pernambuco
As oito cidades que Pernambuco hoje conta são as localidades mais importantes do seu solo. Recife, capital da província, com a população de 100,000 habitantes, primeira em beleza; pode ser considerada a segunda do Império, por sua grandeza, população, comércio e riqueza. Esta cidade está situada a 8° 3' 58" de latitude, e 37° 12' 1" de longitude, quase dentro do mar, na confluência dos rios Capibaribe e Beberibe. [...] - O bairro do Santo Antônio, antiga cidade Maurícea (de Mauricio de Nassau), situada em uma ilha. [...]. Neste bairro erguem-se: o palácio do Governo, com um belo jardim em frente, ocupando o campo das Princesas, à direita do palácio, o teatro de Santa Izabel, elegantemente reedificado depois do incêndio, ao lado sul do teatro o belo palacete da sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais [...]. A casa da escola modelo, onde hoje funciona o Instituto Arqueológico e Geográfico Pernambucano, a importante casa de detenção e muitos outros edifícios que estão explicando o aumento material da cidade do Recife. A espaçosa e bem delineada casa do mercado de S. José, e o novo e sumptuoso templo de Nossa Senhora da Penha, sem igual no Brasil. - O bairro da Boa Vista conta grande número de prédios importantes, tanto públicos como particulares: o paço da assembleia provincial na rua da Aurora, o Ginásio, o hospital Pedro II, o palácio episcopal, e vários outros. Este bairro foi também dividido em duas freguesias, acrescentando a de Nossa Senhora da Graça, na Capunga.

a aula do professor de São Pedro Mártir, Salvador Henrique de Albuquerque, com 127 matriculados e 90 frequentes; pareceu-me bom mestre e os meninos sofrivelmente adiantados, menos na aritmética”. (RIAHGP; 2010, p. 37).

²⁶⁴ A saber: *Resumo da historia do Brazil. Pernambuco*, publicado em 1848, 470 págs. (in-8° com um mappa); *Compêndio de história do Brazil*, com 1ª edição publicada em 1871, em Pernambuco, e 3ª edição em 1873. As fontes mobilizadas informam, ter sido este último, um dos melhores no seu gênero. (BLAKE, 1970; SILVA, 1862; ARANHA, 1908).

A cidade do Recife é defendida pelos fortes do Brum e do Buraco, monumentos de força material, porém ainda mais de glória nacional.

Ali, e no forte desarmado das Cinco-Pontas, houve combates dignos dos tempos heroicos.

A espada do Vidal de Negreiros, sob o impulso de sua coragem e patriotismo, escreveu em 1654 na frente do forte das Cinco-Pontas a expulsão dos holandeses.

Foi a Vidal que coube a glória de arrebatrar dos inimigos esse último baluarte que sustentavam.

E haverá Governo brasileiro que troque pelo ouro inglês aquele monumento de glória dos pernambucanos!

Se assim infelizmente acontecer, como já se tem falado, cubramos de vergonha os nossos rostos.

Maldição do céu sobre todos os que para isso concorrerem!

377. A cidade de Olinda: (Marim dos Caetés) antiga capital de Pernambuco, fundada depois de Iguarassú por Duarte Coelho, fica uma légua ao norte do Recife.

Tendo chegado a maior opulência e riqueza, foi destruída e incendiada pelos holandeses em 1631.

Decaída por muitos anos, tornou-se ultimamente, com a influência de vários melhoramentos materiais mais habitada e populosa.

Por seus antigos monumentos e recordações históricas, é uma cidade notável.

378. Cidade de Goiana: Pátria de muitos pernambucanos ilustres tanto, mas letras como nas armas, e notável pela parte que sempre tomou nos movimentos políticos em favor da liberdade.

379. Cidade da Victoria (Santo Antônio): 9 léguas ao sul do Recife, grande e comerciante, com uma feira que rivaliza com a de Pedras de Fogo. Conta alguns edifícios modernos e elegantes, e talvez seja tão populosa como Goiana.

380. Cidade do rio Formoso: É uma cidade nova e pitoresca, de uma edificação regular e moderna, e talvez que, depois da do Recife, seja a cidade de mais atividade e comércio, rivalizando com a de Goiana.

381. Cidade da Escada: situada à margem esquerda do rio Ipojuca, 12 léguas ao sudoeste do Recife, pela uberdade de seu solo, é uma das que terá para o futuro mui largo desenvolvimento e prosperidade.

382. Cidade de Nazareth da Matta, situada à margem do rio Tracunhaense, distante do Recife, cerca de 14 léguas para o noroeste; não conta edifícios notáveis, mas as suas feiras, opulentas em produtos e gêneros, dão-lhe um movimento de vida, que faz esperar um futuro mais próspero, máxime se obtiver certos melhoramentos de que muito precisa.

383. Cidade de Caruaru, situada a margem do rio Ipojuca, 29 léguas ao sudoeste do Recife, promete em pouco tempo, por sua posição vantajosa, um próspero desenvolvimento em sua agricultura e comércio.

Sua casaria regular, bem que de simples edifícios, oferece ao viajante que por ali passa distração e cômodo agradável.

Fonte: Albuquerque (1880). Acervo LIVRES.

Ainda que esse autor não se utilize de longas descrições para apresentar o quadro topográfico da província de Pernambuco, tal como fez Manoel Pinheiro, reconhecemos que Salvador de Albuquerque também se empenhara na tarefa de difundir o patriotismo (local e nacional); aspecto anunciado no frontispício do livro, conforme evidenciado no excerto seguinte:

Procuramos dar maior desenvolvimento a estas noções, na parte do Brasil com especialidade de Pernambuco, cujas notícias, se bem que resumidas, parece-nos que abrangem o essencial, atendendo as capacidades para quem foram elas escritas. (ALBUQUERQUE, 1880, p. III)

Os traços descritivos sobre Pernambuco, apresentados por Salvador de Albuquerque, evidenciam uma narrativa pautada na ideia do enaltecimento da província, enfatizando a beleza da paisagem da capital e de suas principais cidades, bem como o papel histórico de resistência do seu povo nas lutas e batalhas em defesa do território. Para tanto, em sua narrativa, o autor recorre com frequência ao uso de adjetivos como: opulenta, belíssima, esplêndida, grandeza e uberdade, dentre outras adjetivações do tipo.

Assim como evidenciado no quadro 10, em várias outras partes do *Compendio de Geographia...*, Salvador de Albuquerque recorre à eventos históricos de luta e defesa do território pernambucano, descrevendo sobre feitos ocorridos durante o Período Colonial. Nesse sentido, enfatiza a potencialidade de Pernambuco a partir de referências feitas aos seus fortes, qualificando-os enquanto imponentes monumentos históricos denunciadores de uma história de glória da província, como por exemplo o forte de Cinco-Pontas, hoje o museu de Recife; ênfase recorrente nas produções elaboradas pelo IAHGP, em detrimento de temáticas atinentes ao contexto do Império, e mesmo posteriormente, em relação ao período republicano (SCHWARCZ, 1993).

5.2.1.3 – As noções Geográficas de Pernambuco, por Eleutherio do Espirito Santo, em 1911.

Como podemos identificar, a parte que trata dos aspectos da Geografia de Pernambuco nos dois livros antes analisados confere vários trechos descritivos que figuram uma narrativa constituinte da história oficial de Pernambuco, com ênfase na ideia de engrandecimento da ‘pequena pátria’, para usar a expressão adotada Thiesse (2009). Entretanto, em se tratando do livro *Noções Geographicas...*, de Eleutério do Espirito Santo, esse aspecto não ocorre de forma semelhante na parte destinada às Noções Geográficas de Pernambuco, de modo que as descrições traçadas no último se fazem de forma breve e pontual. Nesse caso, vale lembrar que esse ‘livrinho’ também incorpora em sua materialidade uma parte segmentada para a descrição das Noções Históricas do Brasil e do Estado de Pernambuco.

Assim como ocorre para o aspecto da sua materialidade, estrutura e organização dos conteúdos, o livro *Noções Geographicas...*, em sua 32ª versão, anunciada como

edição melhorada, também destoa das outras duas obras aqui analisadas no que compreende a seleção e abordagem dos saberes constituintes às noções geográficas de Pernambuco. Nesse caso, ressaltamos o fato de que a publicação do *Noções Geographicas...*²⁶⁵ em sua 32ª edição, confere um período longo e considerável entre essa publicação e as edições aqui analisadas das obras *Elementos de Geographia...* e *Compêndio de Geographia...*

A despeito das continuidades que perpassam o período de publicação das três obras em tela, reconhecemos a emergência de aspectos inovadores atinentes às concepções pedagógicas e orientações de ensino nesse período de três décadas, como já assinalado; aspectos que singularizam cada uma delas, sobremaneira, em se tratando da 32ª edição da *Noções Geographicas...*

No que diz respeito aos aspectos fisiográficos do Brasil, observamos que apesar de recorrer ao método socrático para a escrita do seu livro, Eleutherio do Espírito Santo, assim como Salvador de Albuquerque, apresenta essa temática a partir de aspectos e compartimentos integrantes dos diferentes estados²⁶⁶ da federação, por meio das perguntas apresentadas, conforme podemos observar nas questões a seguir:

Que aspecto apresenta o Brasil? imensas planícies apresenta o Brasil a Norte e ao Sul. A sua superfície é atravessada por caudalosos rios em todas as direções. Apresenta também de Este a Oeste muitas serras que tornam o terreno montanhoso.

Qual é a Cadeia Ocidental? sua extensão e diversos nomes? É a serra das Vertentes, que se estende desde o Ceará e a Parahyba até a extremidade ocidental de Matto Grosso. Ela toma o nome de serra de Ibiapaba, de Borborema, de Piauí, de Tabatinga e de Santa Martha.

Qual é a Cadeia Central? sua extensão? Seus diversos nomes?

É a que estende se desde a margem direita do rio S. Francisco até a margem do Uruguay, atravessa a Bahia, Minas, S. Paulo e Paraná e toma os nomes de serra das almas, da Mantiqueira, da Canastra e do Espinhaço.

Qual é a Cadeia Oriental? sua extensão? seus nomes?

É a que se estende paralela à Central, desde o Rio Grande do Norte até o Rio Grande do Sul. Ela toma o nome de Serra do Mar, em Santa

²⁶⁵ Apesar de identificarmos que a primeira edição dessa obra remete ao ano de 1884 e de reconhecermos as publicações das demais edições subentendidas, nossa atenção para a 32ª edição se justifica pelo fato desta ser a versão mais antiga que tivemos acesso, publicada duas décadas após a proclamação de um novo regime político administrativo.

²⁶⁶ Como foi apresentado no tópico anterior, essa obra utiliza-se do termo estado e não mais província.

Catharina; de Cubatão, em São Paulo; dos Órgãos, no Rio de Janeiro, e dos Aimorés, no Espírito Santo e Bahia. (ESPIRITO SANTO, 1911, p. 32 e 39)

A abordagem do conteúdo, tecida por Eleutherio do Espírito Santo, elaborada a partir de questões blocadas por temáticas semelhantes, de modo a compor uma lição, ocorre, em linhas gerais, por meio de respostas diretas e pontuais, sem recorrer a descrições prolongadas. Desse modo, prevalece valorização dos conceitos e o conteúdo em si, com vista a memorização.

Aliás, no tocante às noções geográficas referentes à província de Pernambuco, o conteúdo apreço disposto em apenas seis lições, discorrido em oito páginas e meia, ainda que, em linhas gerais, o autor contemple o mesmo conjunto de temáticas e assuntos abordado por Manoel Pinheiro e Salvador de Albuquerque. Esse delineamento transparece uma organização sistemática de um ‘corpo’ de conteúdos característicos e representativo dessa matéria, configurando a construção de uma vulgata (CHERVEL, 1990) a partir da recorrência de um conjunto de saberes regularizados, legitimados e veiculados por um conjunto de artefatos escolares, elaborados com vistas a orientar a prática de ensino nas escolas primárias pernambucanas, no período em tela.

Além de se utilizar de uma narrativa mais direcionada e limitada ao conteúdo em si, Eleutherio não segue a mesma linha discursiva dos seus antecessores. Logo, ao apresentar os aspetos fisiográficos do estado de Pernambuco, se distancia de uma abordagem marcada por descrições idealizadas no gênero romântico e na descrição de paisagens cênicas, a partir da representação do belo, do maravilhoso e da opulência. Nesse sentido, a ausência de descrições amiúde e de termos que visem engrandecer o território caracterizam, em linhas gerais, a narrativa de Eleutherio. No tocante às noções geográficas (orografia e hidrografia) do estado de Pernambuco, esse aspecto pode ser notado, por meio das questões descritas na segunda lição, a seguir:

2ª LECCÃO

Quais são as principais serras deste Estado? A das Russas, a Negra, a do Cachorro, a de Taquaritinga, a Pelada, a Verde, a de Ororobá a de Tacaratu, a do Gigante, a dos Cariris-Velhos, a de Garanhuns, a Jussara, a Talhada, a do Araripe, a Vermelha e a dos Dois Irmãos.

Quais são os seus rios mais importantes? Parte do rio S. Francisco, o Capibaribe, o Goiana, o Ipojuca, o Sirinhaém, o Una, o Moxotó, o Pajeú, além de outros menores como o Beberibe, o Doce, o Jaboatão, o Igarassu, o Capibaribe-Mirim, o Tracunhaém, o Siriji, o Maranhão, o Jacuípe, o Pirapama, o Persinunga, a Ipanema, o Piranji, o Jacaré, o Boavista, o Pontal, etc.

Quais são os portos mais importantes? O do Recife, o de Goiana, o de Rio Formoso, o de Tamandaré, o de Sirinhaém, o de Galinhas, e as barras de Catuama, de Itamaracá, de Maria Farinha, de Pau Amarelo e de Una.

Quais são as ilhas e cabos mais importantes? A de Fernando de Noronha, afastada da costa, a de Itamaracá, a de Santo Aleixo, a do Nogueira, a do Pina e a do Retiro, na Magdalena, além de outras no Rio São Francisco, sendo as mais notáveis a da Assumpção, a Ilha Grande e a da Virgem.

Seus cabos mais importantes são: o de S. Agostinho e a da Ponta de Pedra que é a parte mais oriental do Brasil. (ESPIRITO SANTO, 1911, p. 41-42)

Com efeito, apenas para as cidades de Recife e Olinda o autor emprega alguns traços descritivos, destacando-as dentre as demais. Já para as outras cidades e vilas, há apenas, menção de seus respectivos nomes, com exceção das cidades de Goiana e Palmares, visto que aquela é apresentada como a segunda cidade em comercio e população, e esta é anunciada como cidade nova e florescente. Enfoque discorrido pelo autor, por meio das lições 5 e 6, transcritas a seguir:

5ª LECÇÃO

Qual é a capital deste Estado, sua população e situação? E' o Recife, elevada à categoria de cidade por Carta Regia de 8 de março de 1824. Ela é a segunda cidade da República em comércio população e riqueza; tem 200 000 habitantes. Está situada a 8" 3' 25' de Lat. Sul e 3° 20' 15" de Long, do Rio de Janeiro, na confluência dos rios Capibaribe e Beberibe.

Como se acham divididos a cidade e o município do Recife? A cidade do Recife acha-se dividida em três bairros, a saber: o do Recife, o de Santo Antonio (centro da cidade), e o da Boa Vista, ligados por cinco pontes importantes; e o município, em 8 freguesias, a saber: a do Recife, a de Santo Antonio, a de S. José, a da Boa Vista (urbanas), a de Afogados, a da Graça, a do Poço e a da Várzea (suburbanas).

Quais são os seus edifícios mais notáveis? Os seguintes: o Palacio do Governo, o do Senado, o da Assembleia, o da Intendência Municipal, o do Bispo, o Gymnasio Pernambucano, o Lyceu de Artes e Ofícios, a Associação Comercial, o Teatro Santa Izabel, o Tesouro do Estado, antiga Escola de Engenharia, o magnífico Templo de Nossa Senhora da Penha, a Casa de Detenção, o Mercado Público, o Hospital Pedro II, o Hospício de Alienados. o Asilo de Mendicidade, as matrizes do Corpo Santo, de Santo Antonio, da Boa Vista, de S. José e mais 25 templos católicos, a escola de Aprendizes Artífices no Derby.

6ª LECÇÃO

Qual é a sede do arcebispado de Olinda ou Pernambuco? E' Olinda, cidade, antiga com sua majestosa Catedral e mais de vinte templos católicos sendo os mais notáveis, o seminário, o mosteiro de S. Bento,

os conventos de S. Francisco, de Santa Thereza, das Freiras e do Carmo (em ruínas), as igrejas do Bom Fim e do Monte. Depois das igrejas quais os edifícios mais notáveis?

O antigo palácio da Academia, hoje colégio Diocesano, e do Bispo, o da Intendência Municipal, e as duas estações da Estrada de Ferro a radiográfica, ou telégrafo sem fio, o Observatório, a avenida Sigismundo Gonçalves, etc.

Depois do Recife e Olinda, quais são as cidades mais importantes deste Estado? Goiana, segunda cidade em comercio, população e Palmares, cidade nova e florescente, Jaboatão, Igarassu, Victoria, Água Preta, Gravatá, Nazareth, Bonito, Rio Formoso, Sirinhaém, Timbaúba, Itambé, Limoeiro, Pão d'Alho, Cabo, Escada, Barreiros, Gloria de Goitá, Bezerras, Caruaru, Bom Jardim. Brejo, Pesqueira, Garanhuns, Taquaritinga, Triunfo, Petrolina, Canhotinho, Floresta e Buíque.

Quais são as vilas mais importantes deste Estado? As seguintes: S. Lourenço da Matta, Ipojuca, Gameleira, Pannels, Quipapá, Bom Conselho, S Bento, Águas Belas, Alagoa de Baixo, Amaraji, Correntes, Flores, Vila Bela, Cabrobó, Salgueiro. Leopoldina, Boavista, Tacaratu, Ingazeira, Granito, Ouricuri, e Novo Exu. (ESPIRITO SANTO, 1911, p. 45-47).

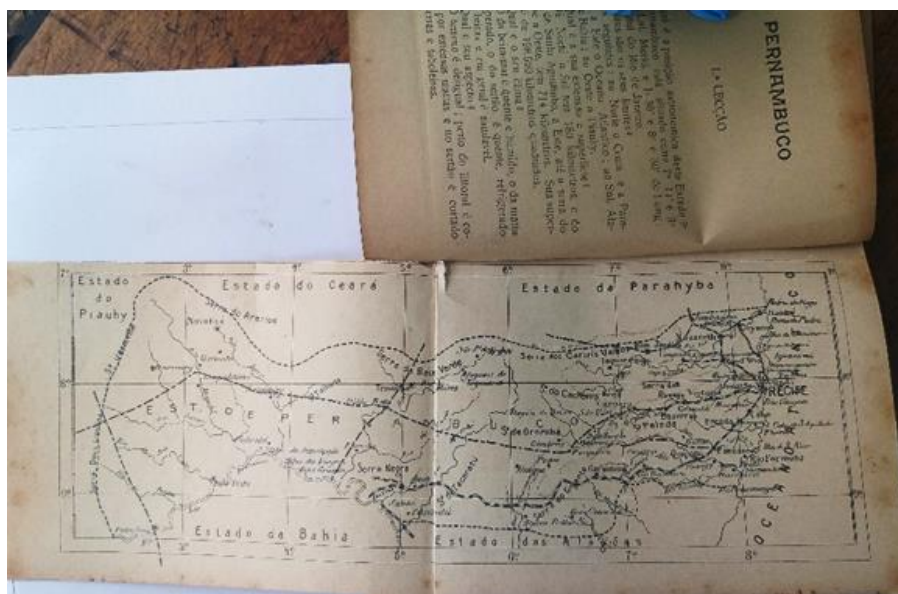
Tomando como referência às questões mencionadas, dentre outros aspectos, podemos perceber que as noções geográficas de Pernambuco, traçadas por Eleutherio, não ocorrem sob uma perspectiva ufanista em relação ao território de Pernambuco. Aliás, ao que podemos notar, o autor não sobrepõe sentimentos patrióticos as qualidades e características dos aspectos físicos e naturais do território.

Em termos quantitativos, ao fazermos uma comparação entre as três obras aqui analisadas, no que tange à temática relativa à topografia de Pernambuco, ou seja, a descrição fisiográfica de Recife e demais cidades e vilas, cabe atentar para o fato de que Manoel Pinheiro reserva 14 páginas para discorrer sobre essa questão, enquanto Salvador de Albuquerque discorre sobre o assunto por meio de 6 páginas. Já no caso do livro *Noções Geográficas...*, o autor aborda o conteúdo em apenas duas páginas e meia, correspondente às questões referentes as lições 5 e 6, explicitadas nos fragmentos citados antes. Desse modo, fica evidente que Eleutherio do Espírito Santo se distancia de uma escrita topográfica, adotada por seus antecessores.

Ainda no tocante aos elementos inovadores, considerando a obra como um todo, atentamos para a inserção de figuras cartográficas, consoante ao mapa de Pernambuco, disposto ao lado da 1ª lição referente às noções geográficas do estado, conforme Figura 36. Ou seja, se por um lado, elementos tradicionais resistem, como por exemplo, a

disposição do conteúdo por meio do método dialógico, por outro lado, podemos notar a presença de elementos inovadores, mesmo que de forma limitada.

Figura 36: Mapa de Pernambuco no livro *Noções Geographicas...*



Fonte: Espírito Santo (1911). Acervo: BPE

Ao ampliarmos nosso olhar para além da parte destinada às noções geográficas do estado de Pernambuco, e atentarmos para as questões destinadas às noções geográficas do Brasil, passamos a conjecturar que o autor tangencia uma narrativa mais próxima do ideal nacionalista. Nesse sentido, em resposta à pergunta quais são os produtos minerais do Brasil? Assinala, o autor: “O Brasil encerra em seu seio as mais importantes minas que produzem ouro, platina, prata, ferro, cobre, estanho, diamante, cristais, esmeralda, rubi, topázio, mármore, jaspe, granito, enxofre, salitre, carvão de pedra, plumbagina etc.” (ESPIRITO SANTO, 1911, p. 37). No tocante à relação comercial travadas pelo do Brasil, o autor retrata:

Qual é o comércio do Brasil? O comercio do Brasil é imenso: ele é feito com quase todas as nações do mundo, sobretudo, com a Inglaterra, Estados-Unidos, Portugal, Alemanha e a França, e todos os países da América do Sul que recebem e enviam reciprocamente os seguintes produtos: café, açúcar, algodão, arroz, couro, aguardente, vinho, farinha de trigo, bacalhau, carne seca, ferro, lã, seda, etc. (ESPIRITO SANTO, 1911, p. 38).

A despeito de não identificarmos na narrativa de Eleutherio, elementos substanciais alusivos ao um sentimento patriótico em relação à Pernambuco, entretanto, reconhecemos que em referência à Recife, o autor dá uma atenção especial. Nesse sentido, Recife é reconhecida com a segunda cidade mais importante do Brasil em relação em

relação ao seu comércio, população e riqueza. Assim, a capital de Pernambuco, só estaria atrás, apenas da Capital Federal - cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro (ESPIRITO SANTO, 1911).

Com efeito, reconhecemos que os meandros que singularizam o livro *Noções Geographicas...*, seja pelo viés da seleção e disposição dos saberes veiculados no ‘livrinho’, seja no tocante à concepção pedagógica adotada, imprimem, dentre outros marcadores históricos do período, o papel do autor no processo de produção desse material, a partir do seu lugar social. Nesse sentido, o livro de Eleutherio, em sua 32ª edição se distancia das demais obras aqui analisadas, não apenas no quesito do intervalo temporal entre a publicação desta e das demais, mas também pela trajetória profissional do autor, vinculada a sua atuação enquanto professor, como já elucidado.

No tocante aos aspectos materiais, didáticos pedagógicos e de seleção e disposição dos conteúdos, cabe esclarecermos que não foi objetivo deste trabalho analisar os aspectos em torno das qualidades, erros conceituais e falhas diversas que venham a encerrar os livros didáticos de Geografia local das províncias/estados publicados no período em tela. Entretanto, mesmo diante do pequeno percurso trilhado por nós, até o momento, ao adentrarmos no universo desses livros, reconhecemos a pertinência em questionarmos, em certa medida, a assertiva posta por José Veríssimo (1985) no que tange a desqualificação, feita pelo autor, de forma genérica, com relação a tais livros, em suas palavras:

Os poucos compêndios que temos, mal pensados e mal escritos, carecem inteiramente de valor pedagógico. Alguns há, e aprovados e bem recomendados pelos conselhos diretores de instrução pública, que, tratando especialmente de cada Província, limitam-se à enumeração seca das cidades, a indicação do bispado a que pertencem, à divisão judicial, ao número de representantes, calando completamente as notícias muito mais úteis sobre o clima, a configuração física, o regime das águas, os produtos e as zonas de produção.” (VERÍSSIMO, 1985, p. 94).

Ponderando a questão apresentada no fragmento, reconhecemos que tal aspecto possa caracterizar algumas das publicações do período, porém não compartilhamos da ideia de que tal problema defina por completo tais livros, haja vista as condições particulares que delineiam cada um deles; singularidades abordadas por nós, em certa medida, na escrita desta tese.

Em suma, considerando o exposto, cabe evidenciamos a importância da leitura de cada uma das obras aqui analisadas para além do seu conteúdo constituinte. Portanto, buscando conhecê-las enquanto um construto que imprime marcas de um determinado

tempo, diferentes lugares(es) e sujeitos sociais, por vezes envolvidos no processo de confecção desse artefato multifacetado. Desse modo, entendemos que, em um sentido mais ampliado do conceito, um livro didático guarda interferências compósitas que perpassam pelo poder instituído, pela indústria cultural, pela cultura (material) escolar e, interseccionando essas instâncias, ainda, destaca-se a centralidade e o papel do autor no processo de produção desse gênero literário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos com o desenvolvimento deste trabalho, em relação à produção hoje existente, além de corroborar um rol de conhecimentos já levantados e sistematizados sobre a temática, também colocam em evidência importantes elementos peculiares que configuram a disciplina escolar Geografia no(s) contexto(s) espaço-tempo estabelecidos para nossas análises. Isso se verifica, em especial, no tocante ao estatuto epistemológico e produção da história da Geografia escolar, quanto ao aspecto lacônico em relação às pesquisas que se voltam para o estudo da Geografia escolar, no âmbito das escolas primárias.

Em matéria de aprofundamento e originalidade das reflexões apresentadas nesta tese, e reconhecendo a importância do constante diálogo entre os campos da História da Educação – em especial da História das Disciplinas Escolares – e a Geografia, com destaque para a linha da História da Geografia Escolar, sublinhamos o desafio atinente à procura por novas fontes tangentes à ‘caixa preta’ da escola primárias no período em tela, dada as análises e reflexões balizadas no corpo dos documentos mobilizados. Entretanto, reconhecemos as possíveis limitações, por vezes reveladas na tecitura deste trabalho.

Todavia, diante dos contornos metodológicos delineados acerca da temática elucidada e do conjunto de fontes mobilizadas, as quais expressam a configuração da Geografia no âmbito da escola primária, ainda que situadas no plano das práticas de prescrições de práticas, acreditamos na possibilidade deste estudo lançar luz sobre algumas questões capazes de despertar pesquisas futuras, viabilizando novas descobertas a partir desta tese, de modo que, assim já reconhecemos uma contribuição desta pesquisa. Pois, intentamos que o conjunto de dispositivos normativos educacionais, os livros didáticos e as demais fontes representativas do contexto cultural, como revistas e jornais, por vezes permitem suscitar uma série de indícios e reflexões que figuram o processo de constituição da disciplina escolar Geografia nas escolas primárias, a partir das ideias que circularam na época.

Reconhecemos que nosso enveredamento pelas fontes prescritas, no caso da legislação educacional e fontes governamentais como os Relatórios dos presidentes de províncias, não correspondem, como um todo, a perspectiva teórico-metodológica assumida pela HDE, bem como o processo histórico de constituição da Geografia no período em questão. Todavia, em se tratando da centralidade dada ao livro didático, sobretudo, reconhecendo a pertinência dos critérios então estabelecidos no que conferem

aos elementos inerentes ao contexto escolar, por vezes materializados nos livros por nós selecionados, acreditamos trazer novos elementos e/ou apresentar, de forma sistematizada, importantes constituintes e meandros assumidos pela Geografia escolar, no âmbito da instrução elementar.

No que tange às características gerais dos livros evidenciados neste trabalho, concebemos que, de modo geral, eram publicados com o objetivo de atender, em especial, seus respectivos públicos escolares. Com efeito, esse direcionamento se fazia explícito na capa dos livros. Não obstante, em alguns casos, se faz impresso o desejo de divulgar a geografia (e a história) da província/estado, visando atender públicos diversos, reforçando a difusão do que estamos chamando de patriotismo local.

A ampliação das escolas primárias pelo território nacional no período de transição entre o Império e a República, associado ao estabelecimento das medidas de fomento em prol da literatura escolar, contribuíra para o aumento da produção dos livros didáticos, dada a carência desse tipo de artefato, adaptado para o ensino primário. Nesse sentido, a produção relativa à Geografia se apresentava, muitas das vezes, sob o aspecto material e orientações metodológicas diversificadas, inclusive, devido à ausência de um sistema nacional de ensino.

O caminho percorrido nessa pesquisa, ao considerar as espacialidades das diferentes províncias/estados que configuravam o território nacional, traz como consequência um aspecto panorâmico de estudo. Nesse sentido, reconhecemos que esse direcionamento incorre, em alguns aspectos, na generalização das tramas que integram os movimentos singulares nos diferentes contextos de espaço-tempo. Por outro lado, essa visão mais ampliada nos permitiu perceber o estabelecimento de uma vulgata que se configura no estatuto da disciplina escolar Geografia, ao longo do período em questão, no que compreende a expressão do ensino da Geografia Local a partir de um recorte temático circunscrito às espacialidades provinciais/estaduais; tanto, que esse movimento demandou uma significativa produção de livros didáticos de Geografia para tal fim.

No que tange ao conjunto de reformas educacionais ocorridas no período, faz-se pertinente evidenciar aquelas oriundas do Município da Corte/Distrito Federal, tomando como exemplo as Reformas de Couto Ferraz e de Leôncio de Carvalho, e os Pareceres de Rui Barbosa. Com efeito, podemos constatar que tais concepções e disposições prescritivas refletem nos direcionamentos tomados no plano das Assembleias locais. Desse modo, podemos notar que os gestores educacionais locais estavam atentos ao que

ocorria no centro, bem como nas outras províncias ‘irmãs’, com o intuito de copiar orientações e implementos tidos como medidas modernas, civilizatórias e contributivas para a integração do território e construção da identidade nacional. Esse entendimento, muitas das vezes, se fez expressos nos livros didáticos produzidos localmente, em geral, escritos por autores ‘filhos’ das respectivas províncias/estados.

Nesse sentido, consideramos ainda que as fontes mobilizadas neste estudo corroboram a literatura que reconhece as iniciativas políticas educacionais promulgadas no contexto de algumas províncias/estados do Brasil oitocentista, atentando para a existência de uma preocupação por parte de iniciativas locais em prol da (re)organização, inovação e difusão do ensino, mesmo que os esforços não ocorressem tal como promulgado na esfera legislativa.

Ademais, nossas análises corroboram a tese que aponta para a implementação de projetos políticos-educacionais com vistas à construção de uma nação civilizada, sob os princípios da ordem e do progresso, trazidos pelos positivistas a partir da segunda metade do século XIX, bem como a difusão de ideais nacionalistas e patrióticos propostos para a instrução popular durante a segunda metade do Brasil Império, especialmente a partir da década de 1870, adentrando no contexto republicano.

Ainda no que tange ao conjunto de reformas educacionais que recorremos podemos inferir que, de modo geral, aquelas ocorridas no âmbito das Assembleias provinciais, ainda que iniciadas a partir da segunda metade do século XIX, só passaram a ganhar relevo a partir das últimas décadas do Império, promovendo alterações mais significativas nos sistemas de ensino locais. Uma das disposições que se destaca nesse sentido diz respeito à organização pedagógica da instrução primária em dois graus de ensino e a ampliação das matérias de ensino; direcionamentos que reverberam na expressão da Geografia escolar, sobremaneira, para ensino primário, prescrita, em um primeiro momento, para as escolas de segundo grau e, posteriormente, para as de primeiro grau também. Esse deslocamento se faz balizado por contextualizações advindas dos diferentes contextos de espaço-tempo, reverberando nas finalidades de ensino e nos sujeitos ‘selecionados’ para ocupar os bancos escolares reservados tanto nas classes iniciais das escolas primárias quanto nas classes complementares desse nível de instrução.

Por essa configuração, os saberes atinentes à Geografia que, inicialmente compreendiam o conjunto de conhecimentos de transição entre o ensino primário e o secundário, característicos de elementos mais próximo do ramo das ciências, sob um viés

cosmográfico e universal, nas últimas décadas do século XIX, passaram a ganhar notoriedade nas classes iniciais da instrução primária. Com efeito, o ensino da disciplina passou a assumir uma dimensão mais voltada para uma Geografia nacional e patriótica de escala nacional, bem como de expressão local.

Em aspecto ampliado, no período tomado pela nossa pesquisa, as normas referentes à instrução pública eram prescritas e dispostas de acordo com os níveis formativos, a saber: a instrução primária, o ensino secundário e as escolas normais. Nesse sentido, as matérias/cadeiras relativas à organização pedagógica de cada uma dessas esferas educativas/instrucionais estavam organizadas com vistas a respaldar as respectivas finalidades educacionais sociopolíticas (CHERVEL, 1990) de cada uma desses grandes tipos de ensino. Nesse sentido, os saberes programados se diferenciavam, se não pelos temas arrolados, mas pelos graus de aprofundamentos dos conteúdos, bem como pelas orientações metodológicas direcionadas para tais âmbitos.

Das prescrições legais que norteiam o ensino da Geografia nas escolas primárias à época, reconhecemos os desdobramentos explicitamente dispostos nos livros didáticos. No caso da Geografia, observamos que as enunciações erigidas nos documentos legais, se expressam, em geral, nos títulos dos livros didáticos, os quais, muitas vezes, consistem em uma reprodução do exposto na legislação, considerando os enfoques temáticos conforme a etapa e/ou a fase do ensino. Os direcionamentos, nesse sentido, ainda, ocorreram de forma expressiva nos dispositivos normativos educacionais que resolvem sobre as escolas primárias e as escolas normais no(s) contexto(s) das províncias/estados.

Em linhas gerais, as fontes por nós mobilizadas, ainda que esparsas, denunciam recorrentemente a falta de material adequado para o ensino da Geografia local nas escolas. Desse modo, o surgimento das proposições legais atinentes ao ensino da Geografia local, no contexto das províncias/estados se deparam com a deficiência de livros adequados para tal intento, ainda que, existisse na época, uma gama de materiais relacionados aos conhecimentos corográficos das províncias do Império. Ocorre que essa literatura era elaborada a partir de uma escrita densa e desprovida de um roteiro didático e pedagógico. E os livros didáticos produzidos para o contexto nacional, cujo enfoque configurava os elementos da Geografia Geral, Universal e Especial do Brasil, apesar de comumente discorrerem sobre cada província de modo particular, isto se fazia por meio de informações breves e muito sucintas.

Dentre os documentos catalogados e pontuados nesta pesquisa ressaltamos o papel do livro didático enquanto importante documento histórico e cultural, que nos possibilita conhecer o processo de escolarização dos saberes geográficos nas escolas primárias, no contexto do final do século XIX e primeiras décadas do século XX.

No período tomado por esta pesquisa, os livros didáticos de Geografia, mesmo aqueles destinados especialmente para o ensino primário, não apresentavam uma estrutura padronizada no tocante a seleção e organização dos enfoques temáticos e dos recortes escalares abordados. Entretanto, cabe ressaltar a semelhança quanto à clássica seleção e disposição dos conteúdos em si, denunciando as permanências, tendo em vista a predominância do modelo mnemônico e da descrição rasa, concomitante, às inovações relativas aos pressupostos pedagógicos norteadores da política educacional.

Apesar de, em vários aspectos, apresentarem semelhança entre si, entendemos que os livros didáticos de Geografia local das províncias/estados, e aqui situamos os casos dos livros elaborados para o contexto de Pernambuco, conferem publicações elaboradas a partir de diferentes fontes e expressadas pelas mãos de diferentes sujeitos, falando de diferentes lugares e especialidades diversas. Desse modo, em linhas gerais e aspectos singulares, entendemos que os livros didáticos analisados nesta pesquisa não se configuram enquanto um padrão único, copiado de modelos de grande circulação na época ou consagrados nacionalmente, ainda que algumas dessas obras possam ter servido de referência como tal, consoante apontado por Eleutério do Espírito Santo ao referenciar o livro do Pompeu como uma das fontes utilizadas na elaboração do seu.

Por fim, reiteramos que, ante as fontes evidenciadas e as reflexões traçadas nesse estudo, entendemos que as províncias tiveram um papel importante na orientação e seleção dos conteúdos de Geografia ensinados nas escolas distribuídas no território nacional, e que não podemos associar o estatuto dessa disciplina apenas às orientações oriundas da esfera central, sobretudo, no que compreende a escola primária, nível de ensino vinculado, em sua essência, ao contexto das províncias desde a implementação do Ato Adicional de 1834.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. Autores e livros didáticos de Geografia publicados no Nordeste brasileiro - Século XIX. In: V Congresso Brasileiro de História da Educação. *Anais...* Aracaju: 2008a.

_____. A autoria de livros didáticos de Geografia em Pernambuco no século XIX: uma relação entre a legislação e a elaboração. *Terra Livre*. Ano 24, v. 2, n. 31. 2008b, p. 163-171.

_____. A Geografia do Brasil nos Livros Didáticos Europeus do século XIX: o caso de Lições de Geographia do Abbade Gaultier. In: CARDOSO, Carlos de Amorim; KULESZA Wojciech Andrzej (g). *A Escola e a Igreja nas Ruas da Cidade*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2010, 173-189.

_____. Dois Momentos na História da Geografia Escolar: a Geografia Clássica e as contribuições de Delgado de Carvalho. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 19-51, jul./dez., 2011. Disponível em: < <https://www.revistaedugeo.com.br/index.php/revistaedugeo/article/view/29/29> >. Acesso em: jan./2022.

_____. Um debate acerca da origem da Geografia Escolar no Brasil. *Interfaces Científicas-Educação*. Aracaju, SE: v. 2, nº 2, p. 13- 23, fev. 2014. Disponível em: < <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/1374/640> >. Acesso em: abr./2021.

_____. A tradução do livro didático lições de Geografia pelo Abade Gaultier no contexto de expansão da cultura francesa. *Okara: Geografia em debate*. (PPGG-UFPB). v. 10, p. 257-272, 2016. Disponível em: < <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/okara/article/view/31201/16314> >. Acesso em: jan./2021.

_____; ANGELO, Maria Deusia Lima. A província/estado da Paraíba nos livros didáticos de Geografia do ensino primário (1870 – 1920). In: SILVA, Anieres Barbosa; GUTIERRES, Henrique Elias Pessoa; GALVÃO, Josias de Castro. (Org.). *Paraíba: pluralidade e representação geográficas*. v.2. Campina Grande: EDUEFCG, 2017.

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *História da instrução pública no Brasil (1500 a 1889): História e Legislação*. Brasília: INEP/PUC SP, 1989.

ALMEIDA, Maximiliano Mazewski Monteiro. *Mandando adoptar: livros didáticos de História e Geografia do Rio Grande do Sul para as escolas elementares (1896 - 1902)*. (mestrado em História). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre – RS: 2007.

AMARAL, Rosemeire dos Santos; SANTANA, Parolin Irani; SANT'ANA, Claudinei de Camargo. Formação de professores e programas de ensino de Matemática nos institutos normais de educação: uma análise da Escola Primária da Bahia (1836 -1960). *Educação* (Porto Alegre), v. 42, n. 2, p. 189-201, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/208134/Forma%c3%a7%c3%a3o%20de%20professores%20e%20programas%20de%20ensino%20de.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: jan./2021.

ANDRADE, Renata Fernandes Maia de. *Organização da Instrução na Província de Minas Gerais: da legislação aos relatórios dos presidentes (1850-1889)*. Dissertação

(Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.

ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. Disponível em: < https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/247021/mod_resource/content/1/Benedict%20Anderson.pdf >. Acesso em: abr./2018.

ANGELO, Maria Deusia Lima. *Livro didático de Geografia e seus autores: uma análise contextualizada das décadas de 1870 a 1910, no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2014.

ANJOS, Juarez J. T. História das disciplinas escolares: quatro abordagens historiográficas. *Reflexão e Ação*. Santa Cruz do Sul: SC, v.21 n. esp. Jan/jun. 2013, p. 281 - 298. Disponível em: < <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2590> >. Acesso em: jan./2021.

ARANTES, Adlene Silva. Uma análise das imagens e representações dos negros em livros escolares de leitura da segunda metade do século XIX em Pernambuco. In: V Congresso Brasileiro de História da Educação, Aracajú, 2008; V Congresso Brasileiro de História da Educação. *Anais...* São Cristóvão; Aracajú: Editora da Universidade Federal de Sergipe; Editora da Universidade Tiradentes, 2008. p. 344-344.

ARAÚJO, José Carlos Souza; FREITAS, Ana Maria Gonçalves Bueno; LOPES, Antônio Pádua Carvalho. À Guisa de um inventário sobre as Escolas Normais no Brasil: o movimento histórico-educacional nas unidades provinciais/federativas (1835 – 1960). In: ARAÚJO, José Carlos Souza; FREITAS, Ana Maria Gonçalves Bueno; LOPES, Antônio Pádua Carvalho. (Org.) *As Escolas normais no Brasil: do império à república*. Campinas, SP: Alínea, 2008.

ARAÚJO, José Carlos Souza; SOUZA Rosa Fátima de; PINTO, Rubia-Mar Nunes. (Org.). *A escola primária na primeira república (1889 – 1930): subsídios para uma história comparada*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012.

ARRIADA, Eduardo; TAMBARA, Elomar (org). *Leis, atos e regulamentos sobre educação no período imperial na província de São Pedro do Rio Grande do Sul*. Brasília, DF SBHE INEP, 2004.

BAQUÉ, Juan Mainer. La historia de las disciplinas escolares: Génesis y problemas de un joven campo de investigación. El interés del proyecto Nebraska (Feducaria) en el tema. In: Seminario del Doctorado Interinstitucional de Educación de la Universidad Distrital José Caldas/Bogotá (Colômbia). Agosto de 2010, p. 1 - 40. Disponível em: < <https://www.yumpu.com/es/document/read/15141678/la-historia-de-las-disciplinas-escolares-genesis-y-nebraskaria> >. Acesso em: jan./2022.

BARROS, Jônatas Barros e. *A Escola Normal paraense e a introdução do ensino das Ciências Naturais no Pará*. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas). Universidade Federal do Pará, 2010.

BEZERRA, José Arimatea Barros. Fontes para a História da Educação: considerações acerca da sistematização dos documentos do Fundo da Instrução Pública do Ceará. Documentos. *Revista do Arquivo Público do Ceará: história e educação*, n.2, p. 9-19. Fortaleza: 2006.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 4 ed., 2011a.

_____. Produção didática de história: trajetórias de pesquisas. *Revista de História*, São Paulo, n. 164, p. 487-516, jan./jun. 2011b. Disponível em: < <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/19206> > Acesso em: abr./2022.

_____. Disciplinas Escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de; RANZI, Serlei Maria Fischer. (orgs.). *História das Disciplinas Escolares no Brasil: contribuições para o debate*. EDUSF/CDAPH. Bragança Paulista, SP, 2003, p. 9-38.

_____. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810 – 1910). *Educação e pesquisa*, v. 30, n° 3. São Paulo, set/dez 2004, p. 475 – 491. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/ep/a/pnghDKWfrjkTxN6gPQyDYbr/?format=pdf&lang=pt> >. Acesso em: abr./2022.

_____. *Livro didático e saber escolar (1810 – 1910)*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

_____. Disciplinas Escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de; RANZI, Serlei Maria Fischer. (orgs.). *História das Disciplinas Escolares no Brasil: contribuições para o debate*. EDUSF/CDAPH. Bragança Paulista, SP, 2003, p. 9-38.

_____. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. São Paulo, SP, 1993. Disponível em: < https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-28062019-175122/publico/1993_CirceMariaFernandesBittencourt.pdf >. Acesso em: abr./2022.

BLAKE, Augusto Victorino Alves Sacramento. *Diccionario bibliográfico brasileiro*. v. 6. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Cultura, 1900.

BRAGA, Flávia Bruna Ribeiro da Silva. A feminização do magistério em Pernambuco (1872-1890). *Revista de História*, 5, 1-2, 2013, p. 151-177. Disponível em: < [file:///C:/Users/LENOVO/Downloads/28222-Texto%20do%20Artigo-98690-1-10-20180927%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/LENOVO/Downloads/28222-Texto%20do%20Artigo-98690-1-10-20180927%20(2).pdf) >. Acesso em: jan./2018.

BRZEZINSKI, Iria. Escola Normal de Goiás: nascimento, apogeu, ocaso, (re)nascimento. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; FREITAS, Ana Maria Gonçalves Bueno; LOPES, Antônio Pádua Carvalho. (Org.) *As Escolas normais no Brasil: do império à república*. Campinas, SP: Alínea, 2008.

BOTO, Carlota. A escola primária como tema do debate político às vésperas da República. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 19, n. 38, p. 253- 281, 1999.

BURKE, Peter. *O que é História Cultural?* Trad. Sérgio Gomes de Paulo, 2ª ed., Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005. (1937).

_____. *A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da Historiografia*. São Paulo. Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

CABRAL, Eurico Jorge Campelo. *O liberalismo em Pernambuco: as metamorfoses políticas de uma época (1800-1825)*. Dissertação. (Mestrado em História). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2008.

CALLAI, Helena Copetti; CASTELLAR, S. V.; CAVALCANTI, L. S. Tendências da pesquisa sobre o ensino de cidade na Geografia e suas contribuições para a prática docente. In: ALMEIDA, M. G.; OLIVEIRA, K. A. T. de; ARRAIS, T. A. *Metrópoles: teoria e pesquisa sobre a dinâmica metropolitana*. Goiânia: Cãnone Editorial, 2012.

_____. Educação Geográfica: ensinar e aprender geografia. In: MUNHOZ, Gislaíne e CASTELLAR, Sônia Vanella (Org.). *Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos*. São Paulo: Xamã, 2012. 173 – 87 pp.

CAPEL, Horácio. *Filosofia y ciência en la Geografía contemporânea*. Barcelona: Barcanova, 1988. 509 p.

CARVALHO, José Murilo de. *A construção da ordem: a elite política imperial. Teatro de sombras: a política imperial*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

CASTANHA, André Paulo. *O Ato Adicional de 1834 e a instrução elementar no império: descentralização ou centralização?* Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2007.

_____. O Ato Adicional de 1834 na história da educação brasileira. *Revista Brasileira da História da Educação* nº 11 jan./jun. 2006. Disponível em: < <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38639> >. Acesso em: abr./2022.

CASTRO, Pérola. M. G. B. DE. Inventários de um mosaico. *Faces da História*, v. 3, n. 2, p. 230-244, set. 2016. Disponível em: < <https://seer.assis.unesp.br/index.php/facesdahistoria/article/view/392> > Acesso em Jan./2022.

CATANHO, M. R. C. O ensino de leitura, escrita e gramática na instrução primária em Pernambuco (Pernambuco, 1827-1889). In: IV Encontro Estadual de História: Vestígios e Imagens. *Anais...* 2002, Recife/PE. Imprensa Universitária da UFRPE, 2002. p. 38-39.

CATROGA, Fernando. Pátria, nação, nacionalismo In: DORÉ, Andréa; SANTOS, Antonio Cesar de Almeida (Org.). *Temas setecentistas: governos e populações no Império português*. Curitiba, PR: UFPR, 2008, v. 1, p. 13 - 34.

CAVALCANTI, Lana de Sousa. Para onde estão indo as investigações sobre ensino de Geografia no Brasil? Um olhar sobre elementos da pesquisa e do lugar que ela ocupa nesse campo. *Boletim Goiano de Geografia*. Goiânia, v. 36, n. 3, p. 399-419, set./dez. 2016. Disponível em: < <https://revistas.ufg.br/bgg/article/view/44546> > Acesso em: nov./2020.

CAVALCANT, Jose Pompeu de A. *Chorographia da província do Ceará: o Ceará em 1887*. Imprensa Nacional. Rio de Janeiro/RJ, 1888.

CHARTIER, Roger. *A História cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Brasil, 1990.

_____. *Os desafios da escrita*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

_____. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Tradução de Mary del Priore. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Revista Teoria e Educação*. nº 2, 177-229 pp. Porto Alegre, 1990,

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. *História da Educação*, Pelotas – RS, v.6, n.11, abril 2002, p. 5-24. Disponível em: < <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30596> > Acesso em: abr./2022.

_____. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, v. 30, n.3, set/dez 2004, p. 549-566. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/ep/a/GNrkGpgQnmdcxwKQ4VDTgNQ/?lang=pt> > Acesso em: mar./2019.

_____. O manual escolar: uma falsa evidência histórica. *Revista História da Educação*, V.13 n 27. jan/abril 2009 Disponível em: < <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29026> > Acesso em abr./2022.

CORRÊA, Carlos Humberto Alves. *Circuito do livro escolar: elementos para a compreensão de seu funcionamento no contexto educacional amazonense (1852-1910)*. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2006.

CORRÊA, Rosa Lídia Teixeira. O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. *Cultura escolar: História, práticas e representações*. São Paulo: Caderno Cedes, ano XX, n. 52, nov. 2000. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/yTJRZTvmDVZ5dfGfF6b3VQB/?format=pdf&lang=t> >. Acesso em: abr./2022.

CORSETTI, Berenice. A construção do Cidadão: os conteúdos Escolares nas escolas públicas do Rio Grande do Sul na Primeira República. *História da Educação*. ASPHE/FaE/UFPel. Pelotas. p. 175 – 192, Set. 2000.

COSTA, Emília Viotti da. *Da monarquia à república: momentos decisivos*. 7ª ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP. 1999.

COSTA, Odaléia Alves da. *O livro do povo na expansão do ensino primário no Maranhão (1861-1881)*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

CURY, Carlos R. Jamil; HORTA, José S. Baía; FÁVERO, Osmar. A Relação Educação-Sociedade-Estado pela Mediação Jurídico-Constitucional. In: FÁVERO, Osmar (org.). *A Educação nas constituintes brasileiras 1823 – 1988*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001.

CURY, Claudia Engle. Métodos de ensinar e formas de controle sobre o cotidiano escolar: a Escola Normal na Parahyba do Norte (1864 1886). In: Congresso Luso-Brasileiro de História Da Educação; III Congresso Brasileiro de História da Educação: a educação escolar em perspectiva histórica. *Anais...* Curitiba, PR: PUCPR, 2004.

DALABRIDA, Norberto. *A fabricação escolar das elites: o ginásio catarinense na Primeira República*. Florianópolis: Cidade Futura, 2001.

DOLHNIKOFF, Miriam. Elites regionais e a construção do estado nacional. In: JANESÓ, István (org.). *Brasil formação do Estado e da Nação*. São Paulo. Hucitec; Ed. Unijuí; Fapesp, 2003.

DUSSEL, Inês. Escuela e História em América Latina: perguntas desde la história del curriculum. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de La Educación*. N. 2, p. 249-268, 1993. Disponível em: < <http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/4496/Dussel%20nro%202.pdf?sequence=1&isAllowed=y> >. Acesso em: abr./2022

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Escolarização e cultura escolar no Brasil: reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios. In: BENCOSTTA, Marcus Levy. (Org.) *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo, SP: Cortez, 2007, p. 193 - 211.

_____. Escolarização, culturas e práticas escolares no Brasil: elementos teóricos-metodológicos de um programa de pesquisa. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). *Disciplina e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. A legislação escolar como fonte para a história da educação: uma tentativa de interpretação”. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Org). *Educação, modernidade e civilização*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, p. 89-125.

_____; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. nº 14, p. 19 – p. 34, Mai./Jun./Jul./Ago. 2000. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a03> > Acesso em: abr./2022.

FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Revista Educar*. n. 28, p. 17-36, 2006. Editora UFPR. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/er/a/yCrwPPNGGSBxWJCmLSPfp8r/?lang=pt&format=pdf> >. Acesso em: abr/2021.

FEITOSA, Adriana Madja dos Santos. *Escola Primária na Província e na Corte do Ceará: organização e formação docente*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2008.

_____; BARROS, Eva Cristini Arruda Câmara. Educação e instrução nas Províncias do Ceará e Rio de Grande do Norte. In: GONDRA, José Gonçalves; SCHNEIDER, Omar (orgs.) *Educação e instrução nas Províncias e na Corte Imperial (Brasil, 1822 – 1889)*. Vitória: EDUFES, 2011.

FERREIRA, Fabiana Patrícia. *A circulação dos livros escolares nas escolas públicas de ensino elementar de Minas Gerais (1870-1888)*. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São João Del-Rei. São João Del-Rei, 2011.

FERREIRA, Joseane Abílio de Sousa. *Os exercícios nos livros didáticos de geografia destinados ao ensino primário no Brasil: uma discussão metodológica (1880-1930)*. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, 2017.

FRANÇA. Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino de. História da Escola Normal da Província do Grão-Pará no Império. *Revista Cocar*. Belém, vol 6, n.11, p. 29-40, 2012.

FORQUIN, Jean Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & Educação*, n. 5, 1992. Disponível em: < https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1844359/mod_resource/content/1/T2%20-%20Forquin_saberes_escolares.pdf > Acesso em: abr./2022.

GALVÃO, A. M. O; CATANHO, M. R. C. O Ensino da leitura, escrita e gramática na instrução primária em Pernambuco (1827-1889). In: II Congresso de História da Educação: História e memória da educação brasileira. Natal/RN. II Congresso de História da Educação: História e memória da educação brasileira. *Anais...* Natal/PE, 2002.

GASPARELLO, Arlete Medeiros. Traduções, apostilas e livros didáticos: ofícios e saberes na construção das disciplinas escolares. In: XII Encontro Regional de História. Usos do passado., 2006, Niterói. Usos do passado. *Anais...* ANPUH-Rio 2006. Rio de Janeiro: Anpuh Rio, 2006. p. 1-10.

GATTI Jr, Décio. A história das disciplinas escolares em revista: aspectos conceituais e historiografia brasileira. *História da escola: métodos, disciplinas, currículos e espaços de leitura*. Cesar A. Castro; Samuel L. V. Castellanos. São Luiz. EDUFMA, Café & Lápis, 2018.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOMES, Daniel Mendes. *Geografia no ensino secundário em São Paulo*. Tese. (Doutorado em educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2016.

GONÇALVES, Amanda Regina. A Geografia escolar como campo de investigação: história da disciplina e cultura escolar. *Revista bibliográfica de Geografia y Ciencias Sociales*. vol. XVI, nº 905. Barcelona, 2011. Disponível em: < <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-905.htm> > Acesso em: nov./2020.

GONÇALVES FILHO, Carlos Antônio Pereira. *Escola de primeiras letras: o ensino público primário em Pernambuco durante a segunda metade do século XIX*. Tese (Doutorado em História). UFPE; Recife: 2016.

GONDRA, José Gonçalves; SCHNEIDER, Omar. (orgs.) *Educação e instrução nas Províncias e na Corte Imperial (Brasil, 1822 – 1889)*. Vitória: EDUFES, 2011.

_____; SCHUELER, Alessandra. *Educação, poder e sociedade no Império brasileiro*, São Paulo, SP: Cortez, 2008.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Tradução de Atílio Brunetta; revisão da tradução: Hamilton Francischetti; Apresentação de Tomaz Tadeu da Silva. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

_____. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. *Teoria e Educação*. Porto Alegre: 1990. nº 2, 230-254 pp.

GOUVÊA, Maria de Fátima. *O Império das Províncias: Rio de Janeiro, 1822-1889*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2008.

GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado. Nação e Civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional. *Estudos Históricos*, v. 1, nº 1, Rio de Janeiro: CPDOC, 1988. p. 5-27. Disponível em: < <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1935/1074> > Acesso em: abr./2022.

HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto. *O ensino secundário no império brasileiro*. São Paulo: Grijalbo, 1972.

HALLEWELL, Laurence. *O livro no Brasil: sua história*. São Paulo: T. A. Queirós/EDUSP, 2005.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Loyola, 1992.

HILSDORF, M. L. S. *História da Educação Brasileira: leituras*. São Paulo: Pioneira, 2003. 135 p.

HOBBSBAWM, Eric J. *Nações e nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade*. Tradução de Maria Célia Paoli. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1990.

HOLANDA, Sérgio Buarque. *História geral da civilização brasileira*. São Paulo: Difel, 1985.

ISLER, Bernardo. *A geografia e os estudos sociais*. Tese (Doutorado em Geografia). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Presidente Prudente. Presidente Prudente, 1973.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Tradução Bernardo Leitão et al.) - Campinas, SP Editora da UNICAMP: 1990. Disponível em: < <https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/Hist%C3%B3ria-e-Mem%C3%B3ria.pdf> > Acesso em: abr./2022.

LISBOA, Luiz Carlos da Silva. *Chorographia do Estado de Sergipe*. Imprensa oficial, Aracajú: 1897.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas, SP; n.1, 2001, p. 9 - 45. Disponível em: <http://repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/39195/Dominique%20Julia.pdf?sequence=1&isAllowed=y> > Acesso em: set./2021.

_____. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. In: LOPES, Alice Cassimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro. DP&A, 2002. Disponível em: < <https://curriculo-uerj.pro.br/livros/disciplinas-e-integracao-curricular-historias-e-politicas/> > Acesso em: ago./2022.

JUNIOR, Marcílio Souza; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 391-408, set./dez. 2005. Disponível em: < https://www.researchgate.net/publication/242172088_Historia_das_disciplinas_escolares_e_historia_da_educacao_algunhas_reflexoes > Acesso em: abr./2022.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro Passado: contribuições à semântica dos tempos históricos*. Tradução original do alemão Wilma Patrícia Maas, Carlos Almeida Pereira; revisão da tradução César Benjam. In: Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

LOPES, Eliane Marta Texeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *História da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

LUZ, José Augusto Ramos da. *Um olhar sobre a educação na Bahia: a salvação pelo ensino primário (1924-1928)*. Tese (Doutorado em História Social). Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2009.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. Fontes e história das instituições escolares: o projeto educacional de Rui Barbosa no Brasil. In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (orgs.). *Fontes, história e historiografia da educação*. Campinas, SP: Autores Associados; Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná; Palmas:

Centro Universitário Diocesano do Sudoeste do Paraná (UNICS); Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2004. p. 65-83.

MAIA, Eduardo José Pereira. *A Geografia escolar na Província de Minas Gerais no período de 1854 a 1889*. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2014.

_____. Geografia e manuais escolares no século XIX. *Giramundo*, v. 5, n. 9, p. 7-16. 2018. Disponível em: < [file:///C:/Users/LENOVO/Downloads/2518-6213-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/LENOVO/Downloads/2518-6213-1-PB%20(2).pdf) > Acesso em: jan./2019.

MARANDINO, Martha. Transposição ou recontextualização? Sobre a produção de saberes na educação em museus de ciências. *Revista Brasileira de Educação – ANPED*, nº 26, 2004. Disponível em: < <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n26/n26a08.pdf> > Acesso em: Abr./2022.

MATIAS, Thiago Trindade. *Cultura escrita e instrução pública primária no Pernambuco Imperial (1837-1889)*. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2015.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. *O Tempo Saquarema: a formação do Estado Imperial*. São Paulo: Hucitec, 2004.

MAURÍCIO, Carlos. Hobsbawm, ou quando o nacionalismo inventa a nação. *Ler História*, n. 62, 2012, 113-116. Disponível em: < file:///D:/Documents/Deusia_temp/Doutorado/Hobsbawm,%20ou%20quando%20o%20nacionalismo%20inventa%20a%20na%C3%A7%C3%A3o.html >. Acesso em: fev./2022.

MELLO, de Everaldo Cabral. *O norte agrário e o império. (1871 – 1889)*. Rio de Janeiro: Topbooks editora, 1999.

MELO, Cristiane Silva; MACHADO, Maria Cristina Gomes. Notas para a História da Educação: considerações acerca do decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, de autoria de Carlos Leôncio de Carvalho. *Revista Histedbr On-line*. Campinas, n. 34, 294-305, jun, 2009. Disponível em: < file:///C:/Users/LENOVO/Downloads/Notas_para_a_historia_da_educacao_consideracoes_ac.pdf >. Acesso em: abr./2021.

MENDES, Eluziane Gonzaga. *História da formação do pensamento geográfico cearense: entre o saber, o conhecimento científico e a docência (1887-1947)*. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2012.

MESQUITA, Hairley Figueira. *A constituição da rubrica Álgebra em território capixaba (1843 - 1935)*. Tese (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Espírito Santo, 2019.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; MARTIN, Sonia Dorotea. *Coletânea da Documentação Educacional Paranaense no Período de 1854 a 1889*. Brasília, DF SBHE INEP, 2004.

MOACYR, Primitivo. *A instrução e as Províncias: subsídios para a história da educação no Brasil*. Vol. 1. Coleção Brasileira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939.

MOACYR, Primitivo. *A instrução e as Províncias: subsídios para a história da educação no Brasil*. Vol. 2. Coleção Brasileira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939.

MOACYR, Primitivo. *A instrução e as Províncias: subsídios para a história da educação no Brasil*. Vol. 3. Coleção Brasileira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939. Disponível em: < <http://www.brasiliana.com.br/brasiliana/colecao/autores/55/Primitivo-Moacyr> >. Acesso em: mar./2021.

MORAES, Antonio Carlos Robert. Notas sobre identidade nacional e institucionalização da geografia no Brasil. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro. Vol. 4. n. 8. 1991, p. 166-176. Disponível em < <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2322/1461> > Acesso em: mar./2020.

_____. *Território e História no Brasil*. São Paulo: Annablume, 2005.

_____. *Geografia histórica do Brasil: cinco ensaios, uma proposta e uma crítica*. São Paulo: Annablume, 2009.

MORAIS, Maday De Souza; CURY. Cultura material escolar na Parahyba do Norte (1822-1889): circulação de Livros, compêndios e Artefatos Escolares. XXVII Simpósio Nacional de História: Conhecimento histórico e diálogo social. NPUHE. *Anais...* Natal – RN. 2013. Disponível em < 1386703997_ARQUIVO_Maday_Anpuh_2013.pdf > Acesso em: Jan./2022.

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático como indício da cultura escolar. *História da Educação*. Porto Alegre v. 20 n. 50 Set./Dez., 2016 p. 119-138. Disponível em: < <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/62437> > Acesso em: abr./2022

_____. Livro didático: alguns temas de pesquisa. In: *Revista Brasileira de História da Educação/SBHE*. Campinas: São Paulo, 2012. Disponível em: < <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38817> > Acesso em: abr./2022.

_____. Investigação acerca dos livros escolares no Brasil: das idéias a mentalidade. In: *Memória Del VI Cong. Iberoamericano de Historia de la Educación Latino-americana. Anais...* (CD-ROM). San Luis Potosí: El Colegio de San Luis, 2003.

_____. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC. São Paulo, 1997.

NUNES, Maria Thetis. *História da Educação em Sergipe*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

OLIVEIRA, Maria Cecília Martins de. *O ensino primário na província do Paraná, 1853-1889*. Dissertação. (Mestrado em História). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 1982.

PEIXOTO, Flávia Maria. *A escola normal oficial de Pernambuco*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2006.

PEREIRA, Diego Carlos. *Movimento escola nova e geografia moderna escolar em manuais para o ensino secundário brasileiro (1905 – 1941)*. Tese (Doutorando em Geociências e Ciências exatas). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Rio Claro: São Paulo, 2019.

PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira; *Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba*. Campinas: Autores Associados, São Paulo: Universidade de São Francisco, 2002.

_____; CURY, Claudia Engler. (orgs.) *Coleção Documentos da Educação Brasileira [recurso eletrônico]*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: Brasília-DF, 2004.

PINHEIRO, Antônio Carlos. *O ensino de Geografia no Brasil: catálogo de dissertações e teses (1967 -2003)*. Goiânia: Ed. Vieira, 2005.

PINTO, Neusa Bertoni. História das disciplinas escolares: reflexão sobre aspectos teórico metodológicos de uma prática historiográfica. *Revista Diálogo Educacional*. Curitiba, v. 14, nº 41, p. 125-142, jan./abr. 2014. Disponível em < <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/2293> > Acesso em: abr./2022

PIROLA, André Luiz Bis e LEITE, Juçara Luzia. Historiografia e Educação: uma questão de método (sobre práticas de imposição de uma leitura correta da história). *Ariús: revista de Ciências Humanas e Artes*. v. 16, n. 1/2, p. 128 - 138, jan./dez. 2010 Disponível em: < https://www.ch.ufcg.edu.br/sites/arius/01_revistas/v16n1-2/03_arius_v16_n1-2_mh_06_historiografia_e_educacao.pdf > Acesso em: abr./2022.

RIBEIRO, Aurélio Francisco. *O Pestalozzi Capixaba: Amâncio Pereira: vida e obra (organização, seleção, apontamentos biográficos e estudo crítico de Francisco Aurelio Ribeiro*. Vitória, ES: Secretaria Municipal de Cultura, 2020.

RIZINNI, Irma. *O cidadão polido e o selvagem bruto: a educação dos meninos desvalidos na Amazônia Imperial*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.

RIZINNI, Irma.; ARAÚJO, Sônia Maria da Silva. Educação e Instrução na Província do Amazonas e Pará. In: GONDRA, José Gonçalves; SCHNEIDER, Omar. (orgs.) *Educação e instrução nas Províncias e na Corte Imperial (Brasil, 1822 – 1889)*. Vitória: EDUFES, 2011.

ROCHA, Genylton Odilon Rego da. *A trajetória da disciplina geografia no currículo escolar brasileiro (1839 – 1942)*. Dissertação. (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC. São Paulo, 1996.

RODRIGUES, André Coura. *Manuais didáticos e conhecimento histórico na reforma João Pinheiro: Minas Gerais, 1906-1911*. Dissertação. (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2009.

ROSA, Maristela da; TEIVE, Gladys. M. G. Manuais didáticos como patrimônio histórico-educativo: artefatos da cultura material escolar”. *Roteiro*, vol. 41, nº 2, julho de 2016, p. 407-30. Disponível em: < <https://www.redalyc.org/journal/3519/351964733006/movil/> > Acesso em: Out./2020.

SANTOS, Lucíola L. de C. P. História das disciplinas escolares: perspectivas de análise. *Teoria e Educação*. Porto Alegre-RS, 1990, nº 2, pp. 21-29.

SANTOS, Paulo R. dos. Entre o ensino de Geografia e a Geografia Escolar; reflexões. In: TRINDADE, G. A.; CIAPETTI, R. J. N. (Orgs.). *Discutindo geografia: doze razões para se (re)pensar a formação do professor*. Ilhéus, BA: Editus, 2007.

SANTOS, Vera Maria dos. *A Geografia e seus livros didáticos sobre Sergipe: do século XIX ao século XX*. Dissertação (Mestrado em educação) Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão: 2004.

SANTOS, Jucimar Cerqueira dos. *Escolas noturnas para trabalhadores na Bahia (1870-1889)*. Dissertação (Mestrado em História Social). Universidade Federal da Paraíba. Salvador, 2017.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “breve século XIX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval et. al. (orgs.). *O Legado educacional do século XIX*. Campinas, SP: Autores associados, 2006.

SCHELBAUER, Anaete Regina. O estado da arte em história da educação no Brasil Império: mapeamento preliminar da produção do HISTEDBR nas Jornadas, Seminários e Revista Online. In: LOMBARDI, José Claudinei Lombardi; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. (orgs.) *Navegando pela História da Educação Brasileira*. Campinas: Gráfica FE: HISTEDBR, 2006, p. 1-16. Disponível em: < https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_autores > Acesso em: set./2020.

_____. Das normas prescritas às práticas escolares: a escola primária paulista no final do século XIX. In: GONÇALVES NETO, Wenceslau; MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; FERREIRA NETO, Amarílio. (orgs.). *Práticas escolares e processos educativos: currículo, disciplinas e instituições escolares (séculos XIX e XX)*. Vitória, ES: EDUFES, 2011.

SCHNEIDER, Osmar. Educação e Instrução na Província do Espírito Santo. In: GONDRA, J.G.; SCHNEIDER, Osmar. (orgs.). *Educação e instrução nas províncias e na corte imperial. Brasil, 1822-1889*. 1ed. Vitória: EDUFES/SBHE, 2011, v. 1, p. 241 - 270.

SCHWARCZ, Lilia Moritz Lilia Moritz. *O espetáculo das raças. Cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. Paisagem e Identidade: a construção de um modelo de nacionalidade herdado do período joanino. *Acervo: revista do arquivo nacional*. Rio de Janeiro, v. 22, n. 1, p. 19-52, 2009, p. 19. Disponível em: <https://revista.an.gov.br/index.php/revistaacervo/article/view/98> > Acesso em: mar./2020.

_____; STARLING, Heloisa M. *Brasil: uma biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez; MAGALDI, Ana Maria. Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. *Tempo*. (Revista do Departamento de História da Universidade Federal Fluminense). Rio de Janeiro, v. 26, p. 32-55, 2009.

SERQUEIRA, Elizabeth Madureira; ABREU, Sandra Elaine Aires de. Educação e instrução nas Províncias de Goiás e Mato Grosso. In: GONDRA, José Gonçalves; SCHNEIDER, Omar. (orgs.) *Educação e instrução nas Províncias e na Corte Imperial (Brasil, 1822 – 1889)*. Vitória: EDUFES, 2011.

SILVA, Adriana Maria Paulo da. *Processos de construção das práticas de escolarização em Pernambuco, em fins do século XVIII a primeira metade do século XIX*. Recife: Editora Universitária/UFPE, 2007.

SILVA, Adriana Maria Paulo da; ANANIAS, Mauricéia. Educação e instrução nas Províncias da Paraíba e Pernambuco. In: GONDRA, José Gonçalves; SCHNEIDER,

Omar. (orgs.) *Educação e instrução nas Províncias e na Corte Imperial (Brasil, 1822 – 1889)*. Vitória: EDUFES, 2011.

SILVA, Julianna de Souza Lacerda; ARANTES, Adlene Silva. Métodos de ensino nas escolas primárias pernambucanas do Século XIX: uma análise dos livros escolares. In: V Congresso Brasileiro de História da Educação: o ensino e a pesquisa em história da Educação. *Anais...* São Cristóvão; Aracajú: Editora da Universidade Federal de Sergipe; Editora da Universidade Tiradentes, 2008.

SILVA, Ediney Ferreira da Silva. *A construção da identidade nacional no livro didático de Geografia 1842 – 1945*. Tese. (Doutorado em Geografia). Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, 2018.

SILVA, Jane Medeiros. *A bibliografia didática de geografia: história e pensamento do ensino geográfico no Brasil (1814 – 1930...)*. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Federal de Uberlândia, 2012.

SILVA, Antônio Moraes. *Diccionario da Lingua Portuguesa*. 6 ed. (melhorada e muito acrescentada pelo desembargador Agostinho de Mendonça Falcão). Lisboa: Typographia de Antônio José da Rocha, 1858. Tomo I. Disponível em: < <http://www.docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=BibObPub&pagfis=10078> > Acesso em: Jan./2022.

SILVEIRA, Rosa. M. G. As Concepções de Pátria no Brasil Império. In: IX Encontro Estadual de Professores de História, 2000, Patos- PB. *Anais...* João Pessoa- PB: ANPUH; Sal da Terra, 2000. v. único. p. 41-47.

SOUSA NETO, Manoel Fernandes de. *Senador Pompeu: Um geógrafo do poder no império do Brasil*. Dissertação. (Mestrado em Geografia). Universidade de São Paulo, São Paulo - SP, 1997.

SOUSA NETO, Manoel Fernandes de. O Compendio Elementar de Geographia Geral e Especial do Brasil. *Terra Brasilis* [Online], n.1, 2000, posto online no dia 05 Novembro 2012. Disponível em: < <https://journals.openedition.org/terrabrasilis/283> > Acesso em: Jan./2022.

SOUSA, Ione Celeste de. SILVA, José Carlos de Araujo. Educação e instrução na Província da Bahia. In: GONDRA, José Gonçalves; SCHNEIDER, Omar. (orgs.) *Educação e instrução nas Províncias e na Corte Imperial (Brasil, 1822 – 1889)*. Vitória: EDUFES, 2011.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização: a implementação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890 – 1910)*. São Paulo: UNESP, 1998.

_____. Inovação educacional no século XIX: A construção do currículo da escola primária no Brasil. *Cadernos Cedes*, ano XX, n. 51, novembro/2000. Disponível em: < <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/28246/S0101-32622000000200002.pdf?sequence=1&isAllowed=y> > Acesso em: abr./2022.

_____. História da Cultura Material Escolar: um balanço inicial. In: BENCOSTTA, Marcos Levy A. (org.) *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. A organização pedagógica da escola primária no Brasil: do modo individual, mútuo, simultâneo e misto à escola graduada (1827 – 1893). In: GONÇALVES NETO, Wenceslau; MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; FERREIRA

NETO, Amarílio. (orgs.). *Práticas escolares e processos educativos: currículo, disciplinas e instituições escolares (séculos XIX e XX)*. Vitória, ES: EDUFES, 2011.

_____. As escolas públicas na Primeira República: subsídios para uma história comparada da escola primária no Brasil. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; SOUZA Rosa Fátima de; PINTO, Rubia-Mar Nunes. (orgs.). *A escola primária na primeira república (1889 – 1930): subsídios para uma história comparada*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012.

SUCUPIRA, Newton. O Ato Adicional de 1834 e a Descentralização da Educação. In: FÁVERO, Osmar (org.). *A Educação nas constituintes brasileiras 1823 – 1988*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001.

THIESSE, Anne-Marie. Ensinar a nação pela região: o exemplo da Terceira República francesa. *Educação*, v. 34, n. 1, jan./abr. 2009. Disponível em: < <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/1584> > Acesso em: nov./2020.

VALDEMARIN, Vera Teresa. *História dos métodos e materiais de ensino: a escola nova e seus modos de uso*. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. O método intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para o mundo interpretado. In: SAVIANI, Dermeval *et al.* (orgs.). *O legado educacional do século XIX*, Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

VEIGA, Cynthia Greive. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, VEIGA, Cynthia Greive, FARIA FILHO, Luciano Mendes (org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. Educação e instrução na Província de Minas Gerais. In: José Gonçalves Gondra; Omar Schneider. (orgs.) *Educação e instrução nas Províncias e na Corte Imperial (Brasil, 1822 – 1889)*. Vitória: EDUFES, 2011.

VEIGA, Cynthia Greive. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 2007.

VEIGA, Cynthia Greive. História Política e História da Educação. In: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nivia de Lima e. (orgs.). *História e Historiografia da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VERGARA, S. C. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. São Paulo: Altas, 2000.

VERÍSSIMO, José. *A Educação Nacional*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, 33, p. 7-8, jun. 2001. Disponível em: < https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5092026/mod_resource/content/3/VINCENT%2C%20G.%3B%20LAHIRE%2C%20B.%3B%20THIN%2C%20D.%202001.%20Sobre%20a%20hist%C3%B3ria%20e%20a%20teoria%20da%20forma%20escolar.pdf > Acesso em: 10 mar./2022.

VILAR, Edna Telma Fonseca e Silva. *A conformação da Geografia Escolar na Província de Alagoas Oitocentista (1844 – 1890)*. Tese (Doutorado em educação). Universidade Federal da Paraíba, 2017a.

_____. Consideração acerca dos saberes elementares geográficos. In: *Anais Eletrônicos do IX CBHE: História da Educação global, nacional e regional*. João Pessoa – Universidade Feral da Paraíba, 2017b.

VIÑAO FRAGO, Antonio. A história das disciplinas escolares. Tradução: Marina Fernandes Braga. *Revista Brasileira de História da Educação*. São Paulo, n. 18 set./dez. 2008, p. 173 - 215. Disponível em: < [file:///C:/Users/LENOVO/Downloads/40818-Texto%20do%20artigo-179600-1-10-20171203%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/LENOVO/Downloads/40818-Texto%20do%20artigo-179600-1-10-20171203%20(1).pdf) > Acesso em: abr./2022.

_____. La renovación de la organización escolar: la escuela graduada. In: SAUTER, G. O. (Coord.). *Psicología y Pedagogía en la primera mitad del siglo XX*. Madrid: Uned Ediciones, 2003. (Cuadernos de la UNED). Disponível em: < <file:///C:/Users/LENOVO/Downloads/Renovacinorganizacinescolar.Esc.graduada.pdf> > Acesso em: mar./2022.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. *Documentos de política educacional no Ceará: Império e República*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. (Coleção Documentos da Educação Brasileira).

VLACH, Vânia Rubia Farias. *A propósito do Ensino de Geografia: em questão o nacionalismo patriótico*. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

_____. O ensino de Geografia no Brasil: uma perspectiva historiográfica. In: VESENTINI, José William (org.). *O ensino de Geografia no século XXI*. Campinas - SP: Papirus, 2004, p. 187-218.

_____. Ensino de geografia e história do pensamento geográfico: notas a respeito do papel da ideia de território no Brasil (1822-1934). In: BONFIM, Paulo Albuquerque, SOUSA NETO, Manoel Fernandes de, (orgs.) *Geografia e pensamento geográfico no Brasil*. / Organização de Paulo Albuquerque Bomfim e Manoel Fernandes de Sousa Neto. São Paulo: Annablume, FFLCH-USP GEOPO USP, 2010.

XAVIER, Libânia Nacif. Particularidades de um campo disciplinar em consolidação: balanço do I Congresso Brasileiro de História da Educação. (org.) *Educação no Brasil*. Campinas: SBHE/Autores Associados. Rio de Janeiro, 2000.

ZANATTA, Beatriz Aparecida. O método intuitivo e a percepção sensorial como legado de Pestalozzi para a Geografia Escolar. *Cadernos Cedes*, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 165-184, maio/ago. 2005. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/NCMKcw5T7Ff3xc3vRRyK7Nm/?format=pdf&lang=pt> > Acesso em: abr./2022.

FONTES

Leis/Decretos/Regulamentos/Regimentos...

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. Página 71 Vol. 1 pt. I - (Publicação Original). *In*: Coleção de Leis do Império do Brasil. Disponível em https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html > Acesso: nov./2020.

BRASIL. Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834. Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832. *In*: Coleção de Leis do Império do Brasil - 1834, Página 15 Vol. 1 (Publicação Original). Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/leimp/1824-1899/lei-16-12-agosto-1834-532609-publicacaooriginal-14881-pl.html> > Acesso em nov./2020.

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. *In*: Coleção de Leis do Império do Brasil - 1854, Página 45 Vol. 1 pt I (Publicação Original). Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html> > Acesso em nov./2020.

BRASIL. Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879 - Reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio. *In*: Coleção de Leis do Império do Brasil - 1879, Página 196 Vol. 1 pt. II (Publicação Original) Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html> > Acesso em: nov./2020.

BRASIL. Decreto nº 9.397, de 7 de Março de 1885. Estabelece regras para a adopção das obras concernentes ao ensino primario e dá outras providencias. *In*: Coleção de Leis do Império do Brasil. Página 329 Vol. 1- (Publicação Original). Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-9397-7-marco-1885-543698-publicacaooriginal-54230-pe.html> > Acesso em: nov./2020

Decreto nº 16.782-A, de 13 de Janeiro de 1925. Estabelece o concurso da União para a diffusão do ensino primario, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e superior e dá outras providencias. *In*: Coleção de Leis do Brasil - 1925, Página 20 Vol. 2 (Publicação Original). Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-16782-a-13-janeiro-1925-517461-publicacaooriginal-1-pe.html> > Acesso em: nov./2020.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.006 de 30 de Dezembro de 1938. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html> > Acesso em: nov./2020.

ESPÍRITO SANTO. Regulamento da Instrução Publica 17 de dezembro de 1877. O Espírito Santense. Victoria, ano VII, n. 152, 20 dez. 1877a. Disponível em: < <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/> > Acesso em: Mar./2021.

PERNAMBUCO. lei provincial, n. 244, de 16 de junho de 1849. Pernambuco: Typ. De M. F. de Farias, 1849.

PERNAMBUCO. Regulamento de 12 de maio de 1851. Pernambuco: Typ. De M. F. de Farias, 1851.

PERNAMBUCO. Lei Provincial 355, de 25 de setembro de 1854. Pernambuco: Typ. De M. F. de Farias, 1854.

PERNAMBUCO, Collecção de Leis, Decretos e Resoluções da Província de Pernambuco. Lei provincial n. 369, de 14 de maio de 1855: Pernambuco: Typ. De M. F. de Farias, 1855.

PERNAMBUCO. Regulamento de 22 de fevereiro de 1855. Pernambuco: Typ. De M. F. de Farias, 1855.

PERNAMBUCO, Collecção de Leis, Decretos e Resoluções da Província de Pernambuco. Regimento Interno para as escolas públicas de 1859.

PERNAMBUCO, Collecção de Leis, Decretos e Resoluções da Província de Pernambuco. Lei provincial n.598, de 13 de maio de 1864: Pernambuco: Typ. De M. F. de Farias, 1864.Vol. 25; fl 104-109.tif

PERNAMBUCO, Leis provinciais. Regulamento da Escola Normal de 21 de julho de 1868. Pernambuco: Typ. De M. F. de F. & Filhos, 1868.

PERNAMBUCO, Leis provinciais. Lei Provincial n. 1:143, de 8 de junho de 1874. Reorganização do Ensino Público em Pernambuco. Pernambuco: Typ. De M. F. de Farias, 1874.

PERNAMBUCO, Leis provinciais. Regulamento da Escola Normal de 5 de janeiro de 1875.

PERNAMBUCO, Leis provinciais. Regulamento de 27 de novembro de 1874.

PERNAMBUCO, Regimento das escolas primárias, de 31 de junho de 1875. Pernambuco: Typ. De M. F. de Farias, 1876.

PERNAMBUCO. O Regulamento Orgânico de 7 de abril de 1879. Pernambuco: Typ. De M. F. de Farias, 1879.

PERNAMBUCO, Regimento das escolas de instrução primárias, de 20 de outubro de 1885. Aprovado pelo vice-presidente da Província Luiz de Correia de Queiroz Barros. Pernambuco: Typ. De M. F. de Farias, 1885.

PERNAMBUCO. Regulamento da Instrução Pública de Pernambuco, de 30 de julho de 1896, elaborado a partir da lei de 02 de julho de 1896. Pernambuco: Typ. De M. F. de Farias, 1896.

PERNAMBUCO. Regulamento Orgânico da Instrução Pública de Pernambuco de 1902. Pernambuco: Typ. De M. F. de Farias, 1902.

PERNAMBUCO. Regimento das Escolas Públicas do Estado de 1903. Pernambuco: Typ. De M. F. de Farias, 1903.

MARANHÃO. Regulamento da Escola Prática dos Aprendizes agrícolas do Cutim, publicado em 1863. Leis e regulamentos da instrução pública no Maranhão Império (1835-1889). César Augusto Castro (Org.). – São Luís: EDUFMA, 2009.

MINAS GERAIS. Regulamento n. 62 de 1872. Leis, Regulamentos e Resoluções disponíveis no site do arquivo público mineiro pelo SIAAPM – Sistema Integrado de Acesso do APM. Disponível em <http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/>

MINAS GERAIS. Regulamento n.º 84 de 21 de março de 1879, artigo 27. Leis, Regulamentos e Resoluções disponíveis no site do arquivo público mineiro pelo SIAAPM – Sistema Integrado de Acesso do APM. Disponível em <http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/>

MINAS GERAIS. Regulamento n.º 93 de 29 de julho de 1881.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Lei n. 130 de 25 de abril de 1880.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Lei n. 81 de 06 de abril de 1887.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Lei n. 88 de setembro de 1892.

Relatórios e Falas

BARBOSA, Ruy; ESPINOLA, Thomaz do Bomfim; VIANA; Ulisses Machado. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução publica: parecer e projecto da Comissão de Instrução Publica em 1882. Ruy Barbosa (relator). Typographia Nacional. Rio de Janeiro, 1883.

CAVALCANTI, João Barbalho Uchôa Leituras selectas para as escolas primárias. Rio de Janeiro e Pernambuco. Recife: Typographia de Manoel Figueiroa de Faria & Filhos, 1880.

PERNAMBUCO. Estudo sobre o Systema de ensino primário e organização pedagógica das escolas da corte, Rio de Janeiro, São Paulo e Pernambuco (relatório). Apresentado ao Presidente da Província pelo Inspector Geral da Instrução Pública João Barbalho Uchoa Cavalcanti. Recife: Typ. de M. F. de Faria e Filhos, 1879.

PERNAMBUCO (1871); CRL. Relatórios de Presidentes da Província. Fala recitada na Abertura da Assembleia Legislativa Provincial de Pernambuco, pelo Ex. Presidente da Província de Pernambuco, Diogo Velho Cavalcanti de Albuquerque, em 1 de março de 1871.

PERNAMBUCO (1875); CRL. Relatórios de Presidentes da Província. Fala de Abertura da Assembleia Legislativa Provincial de Pernambuco, pelo Ex. pelo Sr. Desembargador Henrique Pereira de Lucena, em 1 de março de 1875.

PERNAMBUCO (1886); CRL. Relatórios de Presidentes da Província. Fala de abertura da Assembleia Legislativa Provincial de Pernambuco, pelo Conselheiro José Fernandes da Costa Pereira Junior, em 6 de março de 1886.

PERNAMBUCO (1864). CRL. Relatórios de Presidentes da Província. Relatório apresentado pelo Vice-presidente de Pernambuco, Domingos de Souza Leão à Assembleia Legislativa Provincial, 1 de março de 1864.

PERNAMBUCO (1861). Relatórios de Presidentes da Província. Relatório apresentado pelo Diretor Geral da Instrução Pública, Joaquim Pires Machado Portela, ao então Presidente da Província, em 04 de fevereiro de 1861

Jornais e Revistas

Jornal *A Província*

Jornal *de Recife*

Jornal *Diário de Pernambuco*

RIAHGPE. *Revista do Instituto Arqueológico, Histórico e Geográfico Pernambucano: breve história Ilustrada*. 2010.

ACERVO/ARQUIVOS CONSULTADOS

Acervos/bibliotecas físicas consultadas

Biblioteca do Livro Didático da Faculdade de Educação da USP - LIVRES

Arquivo Público de Pernambuco - APE

Biblioteca Pública de Pernambuco – BPE

Gabinete de Português de Leitura - GPL

Grupo de Pesquisa, Ciência, Educação e Sociedade - GPCES

Acervos/catálogos digitais consultados

APEJE, Documentos Impressos, Coleção de Leis Provinciais de Pernambuco. Disponível em: < <https://www.comissaodaverdade.pe.gov.br/index.php/comissao-da-verdade> >.

Biblioteca digital do Senado Federal (seção de obras raras). Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/4> >.

Biblioteca Digital do Senado Federal - Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/>>.

CENTER FOR RESEARCH LIBRARIES. Provincial Presidential Reports (1830-1930). Disponível em: < <http://www.crl.edu/pt-br/brazil/provincial> >.

Catálogo de exposição de história do Brasil. (coleção temas brasileiros). Tomo III. Vol 10. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1981. Biblioteca Central da Universidade de Brasília – Permuta. Disponível em: <<https://permuta.bce.unb.br/produto/catalogo-da-exposicao-de-historia-do-brasil-tomo-iii-colecao-temas-brasileiros-vol-10/> >.

Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Disponível em: < <http://www.ihgb.org.br/> >.

Instituto Histórico e Geográfico da Paraíba. Disponível em: <http://ihgp.net/catalogo_3o.htm>.

Fundação da Biblioteca Nacional - Hemeroteca digital brasileira. Disponível em: <<http://hemerotecadigital.bn.br/> >.

Biblioteca Nacional de Maestro - Argentina. Disponível em: <<http://www.bnm.me.gov.ar/> >.

Biblioteca Nacional de Portugal. Disponível em: < <http://www.bnportugal.pt/> >.

Sistema Integrado de Acesso do Arquivo Público Mineiro – SIAAPM. Disponível em:
<<http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/>>.

Sociedade Brasileira de Geografia. Disponível em:
<<http://www.socbrasildegeografia.com.br/>>.

Biblioteca do Livro Didático da Faculdade de Educação da USP- LIVRES. Disponível em: < <https://www4.fe.usp.br/biblioteca/acervos/biblioteca-do-livro-didatico> >.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Livros didáticos de Geografia Local das províncias/estados, publicados entre as décadas de 1820 – 1950

Autor(es)	Título da obra; Subtítulo/outras informações; Nível de ensino	Ano; edição; Local (editoração/impressão); Publicador/ (editor/impressor)	Catálogo/Referência/Localização das obras
Amazônas			
Noções Geraes de Geographia universal , contendo particularmente a Geographia do Império do Brazil e da província do Amazonas (acompanhada de 17 figuras no texto) Obs.: Nível de ensino não identificado.	NERY, Raimundo Agostinho (o sujeito que compendiou a obra)	1884 ; 1ª ed.; Paris; Typ. Guillard, Aitauud et Cia;	- Catálogo: <u>LIVRES</u> ; <u>Dicionário bibliográfico brasileiro</u> . Levantamento: - Silva (2012) e Maia (2014)
Licções elementares de Geographia : especialmente do Amazonas Obs.: Ensino primário	CARVALHO, Goeth Galvão de	<u>189?</u> ; [s/ed.]; [s/l]; [s/p].	- Referência: Corrêa (2006) - Levantamento: Silva (2012) Obs.: Obra não localizada.
Pará			
Geographia elementar e especial do estado do Pará [3] Obs.: Ensino primário	NOVAES, Carlos Augusto Valente de – [Dr. Carlos Novaes]	1892 ; [s/ed.]; Rio de Janeiro/RJ; Livraria Francisco Alves.	- Referência: <u>Coelho (2008) e Novaes (1923;1928) [4]</u> Obs.: Obra não localizada

Geographia especial do Pará (aprovada para uso das escolas primarias) Obs.: Ensino primário.	CUNHA, Raymundo Cyriaco Alves da	1894; 1ª ed.; Pará; Typ. e Encadernação da V. Travessa; 89 p. 1898; 2ª ed.; Pará; Typ. e Encadernação da V. Travessa; 89 p.	- Levantamento: Silva (2012): 2ª ed. Maia (2014): 1ª ed. Obs.: Obra não localizada
Maranhão			
Fragmentos para a Chorographia do Maranhão Obs.: Ensino primário	FERREIRA, Justo Jansen	1901; [s/ed.]; Maranhão; Typ. A. P. Ramos d' Almeida & Cia.	- Catálogo: Biblioteca Macedo Soares; <u>Acervo digital Biblioteca Pública Benedito Leite [5]</u>
Geografia do Maranhão Obs.: Ensino primário (classes mais adiantas de nível e primeiras séries do secundário)	VALE, José Ribeiro de Sá	1944; 3ª ed.; Maranhão; Emp. Gráfica Tribuna	- Catálogo e localização: <u>Acervo digital da Biblioteca Pública Benedito Leite[6]</u>
Ceará			
Geographia especial do Ceará (aprovado pelo conselho superior da instrução pública para servir de compêndio nas escolas publicas e particulares do estado) Obs.: Ensino primário e secundário	SOBREIRA, João Gonçalves Dias	<u>1887;</u> 1ª ed.; Fortaleza; <u>Typographia Economica.</u> [7] 1888; 2ª ed.; Ceará; [s/p]. <u>1894;</u> 3ª ed.; Fortaleza; <u>Typographia Economica.</u> [8] <u>1902;</u> 4ª ed.; Fortaleza; <u>Typographia Economica.</u> [9]	- Levantamento: Maia (2014): 2ª ed.; - Catálogo: Dicionário Bio-bibliográfico Cearense-Barão de Studart (1847): 1ª ed.; 2ª ed.; 3ª ed. e 4ª ed. - Localização:

			Arquivo Público do Ceará: 2ª ed; IHG-CE: 4ª ed.;
Lições de Geographia do Ceará Obs.: Nível de ensino não identificado	BRAZIL, Thomaz Pompeu de Souza (Filho)	1894; 1ª ed.; Fortaleza; [s/p].	- Levantamento: Silva (2012) e Maia (2014) - Catálogo: Diccionario Bio-bibliográfico Cearense-Barão de Studart (1847) Obs.: Obra não localizada
Paraíba			
Escoço de Corografia da Paraíba	COELHO, José Gomes.	1919; [s/ed.]; [s/p]; [s/l];	Catálogo: IHGPB ²⁶⁷
Pernambuco			
Elementos de Geographia universal – Geral do Brazil e especial de Pernambuco. Obs.: Ensino primário	PINHEIRO, Manoel Pereira de Moraes	1875; [1ª ed.]; Recife/PE; Typ. Mercantil 1878; 2ª ed.; Recife; [s/p.] 1879; 3ª ed. Recife; [s/p.]	- Levantamento: Silva (2012): 2ª ed. - Referência: Matias (2015): 3ª ed. Localização:

²⁶⁷ http://www.ihgp.net/wellington_aguiar.htm

			GPL- Recife 1ª ed.
Compendio de Geographia Universal, especial do Brazil e da província de Pernambuco (aprovado pelo conselho diretor da província de Pernambuco – melhorada e muito augmentada) Obs.: Ensino primário	ALBUQUERQUE, Salvador Henrique de	1880; 2ª ed.; Rio de Janeiro/RJ; Eduardo & Henrique Laemmert; Typ. Universal de E. & H. Laemmert.	- Catálogo: LIVRES - Localização: Biblioteca Paulo Bourroul e Biblioteca Biblioteca Macedo Soares
Noções geográficas e historicas do estado de Pernambuco. (compendio adoptado pelo conselho literário, para as escolas primarias do mesmo Estado). Obs.: Ensino primário	ESPÍRITO SANTO, Eleutherio Roberto Tavares do	1884; 1ª ed.; Recife 1891; 6ª ed.; Recife; Typ. d'A Província. 1911; 32ª ed; 1944; 43ª ed; 1950; 45ª ed 1955; 46ª ed;	- Levantamento: Silva (2012) e (2014) -Localização: Biblioteca Pública do Estado de Pernambuco - 3ª ed; 43ª ed; 45ª ed; e 46ª ed;
Alagoas			
Opusculo da Descrição Geographica, Thopographica, Phizica, Politica, e Historica do que unicamente respeita à Provincia das Alagoas no Imperio do Brazil.[13] Obs.: nível de ensino não identificado	_ <i>Hum Brasileiro</i> (Autoria atribuída a MOURA, Antônio Joaquim de.)	1844; [s/ed.]; Rio de Janeiro; Typ. Berthe e Haring.	- Levantamento: Vilar (2017a)

<u>Geographia alagoana ou descrição physica, política e historica da Provincia das Alagoas (Muito augmentada e cuidadosamente correcta)[14]</u> Obs.: Nível de ensino não identificado	ESPINDOLA, Thomaz do Bomfim	<u>1860; 1ª ed.[15]; Maceió; [s/p.]</u> 1871; 2ª ed.; Maceió/AL; Typ. Liberal	-Levantamento: Silva (2012) -1ª ed. - Catálogo IHG-PB -2ª ed. Localização: IHGB; Arquivo Público Alagoas; Google livros - 2ª ed.; e Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin[16]
<u>Elementos de Geographia e Cosmographia opferecidos a mocidade alagoana</u>	ESPINDOLA, Thomaz do Bomfim	<u>1874;1ªed.; [s/l.]; [s/p.]</u> <u>187?; 2ª ed.; [s/l.]; [s/p.]</u> <u>1885; 3ª ed.; [s/l.] [s/p.]</u>	Levantamento Vilar (2017a) Obra referenciada por Herculano (2011) Obs.: Obra localizada IHG e no Arquivo Público Alagoas
Sergipe			
Chorographia do Estado de Sergipe (aprova da pelo Conselho Superior da Instrução e manda adoptar nas escholas publicas) Obs.: nível de ensino não identificado	LISBOA, Luiz Carlos da Silva	1897; [s/ed.]; Aracajú; Imprensa oficial	- Levantamento: Silva (2012) - Referência: Santos (2004) - <u>Localização[19]</u>
Quadro Chorographico de Sergipe Obs.: Nível de ensino não identificado	FREIRE, Laudelino de Oliveira	1898; 1ª ed.; Rio de Janeiro; Paris; H. Garnier; 1902; 2ª ed.; Rio de Janeiro; H. Garnier	- Referência: Santos (2004)

			- Localização: Biblioteca Central da Universidade Federal de Sergipe;
<u>Meu Sergipe: ensino de Historia e Chorographia de Sergipe</u> [21] Obs.: Ensino primário	MONTALVÃO, Elias do Rosário	1916 ; [s/ed]; Aracajú Typographia Commercial.	<u>Biblioteca Brasileira Cuita e José Mindlin</u> [20] - Referência: Santos (2004) - Localização: Biblioteca Central da Universidade Federal de Sergipe
Bahia			
Introdução da Geographia brasílica, da parte que trata da Bahia, composta por um presbytero secular do grão-priorado do Crato e manda imprimir para a instrucção da mocidade bahiense por um professor da mesma. Organizada anonimamente por Ignácio Aprígio da Fonseca Galvão. Obs.: Nível de ensino não identificado	CASAL, Manoel Ayres de.	1826 ; [s/ed]; Bahia; Organizada anonimamente por Ignácio Aprígio da Fonseca Galvão.	- Levantamento: Silva (2012) Obs.: Obra não localizada

<u>Coroghapia, ou abreviada história geographica do Império do Brasil: coordenada, acrescentada, e dedicada á casa do collegio dos órfãos de S. Joaquim desta cidade.</u>[22] Obs.: Nível de ensino não identificado.	REBELLO, Domingos José Antonio.	1829; [s/ed]; Rio de Janeiro; Typographia Imperial e Nacional, 1829; 260 p.	- Levantamento: Silva (2012) - Localização: <u>Google livros</u>[23]
Chorographia e historia do Brasil: especialmente do Estado da Bahia Obs.: Nível de ensino não identificado.	REIS, Antonio Alexandre Borges dos	<u>1892; 1ª ed.;</u>[25] Bahia; Wilcke, Picard Reis e Cia. 1894; [s/ed.]; Salvador/Bahia; Typ. e Encadernação do Diario da Bahia. 1898; 2ª ed.; Bahia; Wilcke, P icard Reis e Cia 1911; 3ª ed.; Bahia; Typ. Reis e Cia	- Levantamento: Silva (2012) Catálogo: - Biblioteca do IBGE Obs.: Obra não localizada
Espírito Santo			
Nocões abreviadas de Geographia e Historia do Estado do Espirito Santo - acompanhadas de preliminares de Geographia Geral, de Chorographia e Historia do Brasil - para uso das escolas públicas do Estado - obra aprovada e adaptada pelo governo estadual (resolução de 5 de junho de 1984) [26] Obs.: Nível de ensino não identificado.	PEREIRA, Pinto Amancio.	1894; 1ª ed. 1906; [s/ed.]; Victória.; [s/p]. 1914; 5ª ed. 1922; 6ª ed.; Victória; Typographia Coelho	Vol.4. (1979) - Catálogo: IBGE Obs.: Obra não localizada

Distrito Federal			
SANTOS, Francisco Agenor de Noronha; SILVA, Olavo Freire da (colaborador – com os mapas) REIS, O. de Souza.	Chorographia do Distrito Federal (Cidade do Rio de Janeiro) Obs.: Nível de ensino não identificado	1907; [s/ed.]; Rio de Janeiro; Benjamin de Aguila. 1913; 3ª ed; ²⁶⁸ Rio de Janeiro; B. de Aguila.	Catálogo Biblioteca do IHGB Biblioteca Nacional de Maestro Catálogo Hati Trust – Digital Library Obs.: Obra não localizada
	Chorographia do Distrito Federal – Manual de Geographia das escolas primarias. Curso Complementar. Obs.: Ensino primário	1921; 2ª ed; Rio de Janeiro; Nicteroy: Escola Typ.	Levantamento Silva (2012) Obs.: Obra não localizada
CABRAL, Mário da Veiga.	Chorographia do Distrito Federal. Para uso das escolas publicas municipaes. Obs.: Nível de ensino não identificado	1923; 2ª ed.; Rio de Janeiro; Jacintho Ribeiro dos Santos. 1927; [s/ed.]; Rio de Janeiro; Jacintho Ribeiro dos Santos. 1930; [s/ed.]; Rio de Janeiro; Jacintho Ribeiro dos Santos. 1949; 8ª ed.; Rio de Janeiro; A Noite.	Levantamento Silva (2012) Obs.: Obra não localizada
CARVALHO, Carlos Delgado Miguel de	Chorographia do Distrito Federal (Approvada e adoptada pela Directoria Geral da	1926; ? ed.; Livraria Francisco Alves	Catálogo Hati Trust – Digital Library Obs.: Disponível na livraria online Estante Virtual

²⁶⁸ Título: Chorographia do Distrito Federal (Cidade do Rio de Janeiro) aprovada e adoptada pelo Conselho superior de instrução

	Instrução Publica do Districto Federal) Obs.: Nível de ensino não identificado		
São Paulo			
Geographia da Província de São Paulo: adaptada á lição das escholas e offerecida á Assemblèa Legislativa Provincial Obs.: Ensino primário	<u>OLIVEIRA, Brigadeiro José Joaquim Machado de</u> [30]	1862.; [s/ed]; São Paulo, SP: Typ. Imparcial de J. R. Azevedo Marques	Catálogo: LIVRES -Levantamento GOMES (2016) - Localização: <u>Biblioteca da Faculdade de Direito - USP - Plataforma virtual</u> [31]
Chorographia e história do Brazil especialmente do estado de São Paulo (aprovada pelo Conselho Superior da Instrucção Pública do mesmo Estado) Obs.: Nível de ensino não identificado	REIS, Antônio Alexandre Borges do	1898; [s/ed.]; Bahia, Wilcke, Picard & Co.	Referência: Bittencourt (2008) Obs.: Obra não localizada
Corografia do estado de São Paulo. Para o uso das escolas primarias. Obs.: Ensino primário	MENNUCCI, Sud.	1936; [s/ed.]; Rio de Janeiro: J.R de Oliveira & Cia.	- Levantamento: Silva (2012) Obs.: Obra não localizada
Mato Grosso			

Quadro Chorographico do Matto-Grosso	MENDONÇA, Estevão	1906; ²⁶⁹ 1ª ed; Escolas Profissionais Selesianas; Cuiabá.	Localização: Biblioteca Brasileira Cuita e José Mindlin. ²⁷⁰
Compêndio de Chorographia de Matto-Grosso ²⁷¹	ALVES, Amélia Arruda.	1930; [s/ed.]; [s/p]; [s/l];	Referência: SILVA (2013)
Minas Gerais			
Tratado de Geographia descriptiva Especial da Provincia de Minas-Geraes Obs.: Nível de ensino não identificado	SILVA, José Joaquim da	1878; [s/ed.]; Juiz de Fora; G. C. Dupin Typ. Do Pharol.	- Catálogo e localização Biblioteca digital do Senado Federal (seção de obras raras)
Geographia do Estado de Minas Geraes: seguida de noções de história do mesmo Estado Obs.: ensino primário	ARAUJO, Francisco Lentz	1895; [s/ed.]; Rio de Janeiro/RJ; Livraria Clássica de Alves & Cia. Typ. Montenegro. 1907; 2ª ed. Rio de Janeiro; Editores Paes e Cia	- Catálogo LIVRES - Levantamento: Silva (2012): 2ª ed. - Localização: Biblioteca Paulo Bourroul
Paraná			
Compendio de Geographia da Provincia do Paraná: adaptado ao	Sá, Luiz de França Almeida e	1871; [s/ed]; Rio de Janeiro/RJ; Eduardo & Henrique Laemmert	- Catálogo: LIVRES

²⁶⁹ Essa obra foi reeditada em 2005 pelo Instituto Histórico do Mato Grosso.

²⁷⁰ Livro disponível em: < <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/6728> >.

²⁷¹ Cf. Aparecido da Silva (2013), em 1933, após passar por reformulações, este livro passou a ser intitulado *Noções de Corografia do Mato Grosso*.

ensino da mocidade brasileira e acompanhado de cento e trinta notas instructivas Obs.: Nível de ensino não identificado		Impressor; Typ. Universal de E. & H. Laemmert.	Biblioteca Macedo Soares; <u>Obra disponível no google livres</u> [33]
Noções elementares de Geographia Geral e do Brazil: Especialmente da Província do Paraná (compilada para o uso das escolas daquela província) Obs.: Nível de ensino não identificado	BASTOS, Lindolpho de Siqueira	1888 ; 1ª ed.; Rio de Janeiro; [s/p].	- Levantamento: Silva (2012) e Maia (2014) Obs.: Obra não localizada
Esboço geográfico do Paraná Obs.: Nível de ensino não identificado	PARANÁ, Sebastião	1889 ; [s/ed.]; Rio de Janeiro.	- Levantamento: Maia (2014) Obs.: Obra não localizada
Chorographia do Paraná Obs.: Escola secundária	PARANÁ, Sebastião	1899 ; [s/ed.]; Curitiba: Tip. Da Livraria Econômica de Aníbal, Rocha & Cia.	- Levantamento: Maia (2014) Obs.: Obra não localizada
<u>O Brasil e o Paraná para escolas primárias</u> [34]	PARANÁ, Sebastião.	1903 ; 1ª ed.; 1929 ; 19ª ed. melhorada. Curitiba: Empresa Graphica Paranaense. 1941 ; 22ª ed;	Referência: Leopoldino (2016) Obs.: Obra não localizada
Santa Catarina			

Corografia de Santa Catarina: Resumo Didático Adoptado Oficialmente Obs.: Nível de ensino não identificado	BOITEUX, Alexandre	1919; 1ª ed.; 1930; 2ª ed.;	Referenciado por Santos (2004)
Rio Grande do Sul			
Compêndio de Geographia da Provincia de São Pedro do Rio Grande do Sul: adoptado para as aulas publicas da província. Obs.: Nível de ensino não identificado	BERLINCK, Eudoro Brasileiro	1863; 1ª ed.; Porto Alegre; Typ. Deuthche-Zeitung; <u>1868;</u> 2ª ed.; Porto Alegre; Typ O Rio Grandense; <u>[35]</u> 1872; 3ª ed.; Porto Alegre; J. Alves editor; 1877; 4ª ed.; Porto Alegre; Typ. Peserverança; 1881; 5ª ed.; Porto Alegre; J. Alves Editor.	Levantamento Silva (2012) - Catálogo: Fundação Biblioteca Nacional 2ª ed. Obs.: Obra não localizada
Geographia da Provincia do Rio Grande do Sul (adaptadas às classes elementares - adornada com mappas coloridos)	SILVA, Hilario Ribeiro de Andrade e [Hilario Ribeiro]	1880; [s/ed.]; Pelotas; Editores Carlos Pinto & Comp.	- Catálogo: PLANOR-Fundação Biblioteca Nacional
2ª ed. adornada com oito mappas coloridos e acompanhada de noções sobra a America do Sul e a do Norte. Obs.: ensino primário		1881; 2ª ed; Pelotas/RS; Typ. da Livraria Americana	- Localização: <u>Biblioteca Central da Universidade de Caxias do Sul: 2ª ed.; Biblioteca Brasiliiana Guita e José Mindlin</u> <u>[36]</u>

O Rio Grande do Sul para as escolas Obs.: ensino primário	GUIMARAES, José Pinto da Fonseca	1896; 1ª ed.; Porto Alegre/RS; Editores Carlos Pinto & Comp. <u>1899; 2ª ed.;[37] Porto Alegre/RS;</u>	- Referência: ALMEIDA (2007) - Localização: Biblioteca do IHGRS
Geographia do Estado do Rio Grande do Sul Obs.: ensino primário	MARTINS, Henrique [Augusto Eduardo]	1898; 1ª ed.; Porto Alegre/RS; Livraria e oficinas a vapor Franco e Irmão. 1909; 4ª ed.; Porto Alegre/RS; Livraria do Globo. 1910; 5ª ed.; Porto Alegre; Livraria o Globo;	Levantamento: Silva (2012) - 5ª ed. Localização: IHGRS -demais edições
<u>Noções de Geographia do Rio Grande do Sul (parte 1)[38]</u> Obs.: Nível de ensino não identificado	LIMA, Affonso Guerreiro [A. G. Lima]	1911; 1ª ed.; Porto Alegre; Officinas Graphics da Escola. 1917; 3ª ed.; Rio Grande do Sul; Barcelos, Betaso e Cia (Livraria do Globo) 1929; [s/ed.]; Porto Alegre; Livraria Globo. 1931; [s/ed.]; Porto Alegre; Livraria Globo. 1935; 7ª ed.; Porto Alegre; Livraria Globo. 1939; 8ª ed.; Porto Alegre; Livraria Globo.	- Levantamento: Silva (2012): 1ª ed.; 1929; 1931; 7ª ed. 1935, 8ª ed. 1939. - Localização: <u>Acervo do GPCES - 3ª ed.; [39]</u>

APENDICE B - Dissertações e teses que contemplam à temática história da geografia escolar no âmbito das províncias/estados (1997 – 2018)

Título do trabalho	Autor(a)	Ano	fonte(s) privilegiada(s)	Aporte(s) teórico-metodológico(s)	Recortes temáticos: Escala(s) de análise (local/regional/nacional); Período histórico; Instituições educativas; Nível de ensino	Programa de Pós-Graduação; Instituição; Tipo da pesquisa.
Um Geografo do Poder no Império do Brasil	SOUZA NETO, Manoel Fernandes de.	1997	- Livro didático de Geografia e Livro de Geografia da Província do Ceará	Geografia Histórica	- Um olhar que parte (e chega) da província do Ceará traçando uma contextualização mundial passando ainda pelos recortes regionais. - 1845 a 1877 - Foco de investigação: um intelectual, escritor, estadista, professor e autor de Livros didáticos de Geografia	- Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana - Universidade de São Paulo - Dissertação
A Geografia e os seus livros didáticos sobre Sergipe: do século XIX ao século XX	SANTOS, Vera Maria dos	2004	Livro didático de Geografia, Jornais, Relatórios de Províncias, Fala de presidentes de Província, leis e decretos educacionais	-Nova História Cultural -História das disciplinas Escolares: -História do livro e da leitura	- A Geografia escolar de Sergipe - 1825 a 1967 - Escola Primária	- Núcleo de Pós Graduação em Educação -Universidade Federal de Sergipe - Dissertação

A escola Nova e as prescrições destinadas ao ensino da disciplina de Geografia da Escola Primária em São Paulo no início do século XX.	SANTOS, Fátima Aparecida dos	2005	- Livros didáticos e Revistas Educacionais	- História Cultural -História das Disciplinas escolares	-A Geografia escolar em São Paulo - Da década de 1920 e início da seguinte - Escola Primária	- Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política e Sociedade. - PUC-SP - Dissertação
Mandando adoptar: Livros didáticos de História e Geografia do Rio Grande do Sul para as Escolas Elementares (1896 – 1902)	ALMEIDA, Maximilian o Mazewski Monteiro de	2007	Livros didáticos (História e Geografia) e outros documentos impressos e manuscritos sobre a instrução Pública no RS.	- História cultural - História dos manuais escolares	-Estado do Rio Grande do Sul -Livros didáticos de História e de Geografia do RS - 1896 – 1902 Escola Primária	- Programa de Pós-Graduação em História - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Pontifícia - PUC -RS - Dissertação
A região Nordeste nos Livros didáticos de Geografia: uma análise histórica	LOPES, Lucineide Fábia Rodrigues	2009	Livros didáticos de Geografia	História das Disciplinas Escolares	-Livros Didáticos de Geografia - Livros com publicação em 1927, 1958 e 2006. -Região Nordeste	- Programa de Pós-Graduação em Geografia -Universidade Federal da Paraíba - Dissertação

O Nordeste nos Livros didáticos de Geografia de 1905 - 1950	SILVA, Maria Ediney Ferreira da	2012	Livro didático	Análise do Discurso	-Livro didático de Geografia -Região Nordeste -Análise do discurso	- Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana - Universidade de São Paulo - Dissertação
A institucionalização da geografia escolar e sua espacialidade nos oitocentos (1843-1889) na província capixaba	OLIVEIRA, Mizael Fernandes de	2011	Livro didático, Obras referentes à história do ensino de Geografia no Brasil e no Espírito Santo, Leis, Regulamentos, Relatórios de Presidentes da Província; Relatórios de Inspetores da Instrução Pública e Fundos de Governadoria.	História das Disciplinas Escolares	-A disciplina Geografia no Espírito Santo - Livro didático de Geografia Geral - Liceu - Ensino Secundário	- Programa de Pós-Graduação em Educação -Universidade Federal do Espírito Santo - Dissertação
A Geografia e uma História: a disciplina no Atheneu Sergipense entre os anos de 1870 e 1908	ALVES, André Luís Conceição	2014	Atas de Congregação do Atheneu Sergipense, Manuais didáticos e Legislação.	-História das Disciplinas Escolares -História do Currículo e	-A Geografia no Atheneu Sergipense -1870 e 1908 - Ensino Secundário	- Programa de Pós-Graduação em Educação -Universidade Federal de Sergipe - Dissertação

A Geografia escolar na Província de Minas Gerais no período de 1854 a 1889.	MAIA, Eduardo José Pereira	2014	Legislação (imperial e da província), Manuais didáticos, Periódicos, Exames, Provas e Pareceres	- História das Disciplinas Escolares	- A Geografia escolar na Província de Minas Gerais (e no Brasil) - 1854 a 1889 - Ensino Secundário	- Programa de Pós-Graduação em Educação: História da Educação. -Universidade Federal de Minas Gerais - Tese
Geografia no ensino secundário em São Paulo (1834 – 1896)	GOMES, Daniel Mendes	2016	Legislação educacional, Documentação atinentes à instituição (Curso anexo à Faculdade de Direito de São Paulo), Atas, memorialistas e Livros didático.	-História das Disciplinas Escolares -História do currículo	- O ensino da disciplina Geografia no ensino em São Paulo - Ensino Secundário	- Programa de Pós-Graduação em Educação. -Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Tese
A conformação da Geografia escolar na província das alagoas oitocentista (1844 – 1890)	VILAR, Edna Telma	2017	Livro didático, Legislação educacional, Jornais, Relatório de Província.	-História das Disciplinas Escolares -Análise do discurso	- A Geografia escolar nas Alagoas oitocentista - Ensino Secundário	- Programa de Pós-Graduação em Educação -Universidade Federal da Paraíba - Tese

História da formação do Pensamento Geográfico	MENDES, Eluziane Gonzaga	2012	Revistas do Instituto Histórico Geográfico e Antropológico do Ceará e Fonte oral	-História das Disciplinas Escolares	- Estudou a construção da Geografia Cearense (sistematização e disciplinarização sob o aspecto científico, acadêmico e escolar)	-Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira
cearense: entre o saber, o conhecimento científico e a docência (1887-1947)				-Geografia Histórica	O estudo da Geografia escolar no Ceará tendo como foco os docentes	-Universidade Federal do Ceará - Tese
Livros didáticos de Geografia e seus autores: uma análise contextualizada das décadas de 1870 a 1910, no Brasil	ANGELO, Maria Deusia Lima	2014	Livros didáticos de Geografia, Leis, Parecer e Jornais.	-História das Disciplinas Escolares	- Recorte para o contexto nacional, porém evidencia o papel e a importância das províncias/estados no processo de constituição da disciplina escolar Geografia, no Brasil.	Programa de Pós-Graduação em Geografia Universidade Federal da Paraíba
A construção da identidade Nacional no livro didático de Geografia - 1842 - 1945	SILVA, Maria Ediney Ferreira	2018	Livros didáticos de Geografia	-História das Disciplinas Escolares -Análise do discurso	- Recorte para o contexto das províncias/estados, visando analisar a construção da identidade nacional no livro didático de Geografia.	Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – USP - Tese