



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



A Conformação da Geografia Escolar na Província das Alagoas Oitocentista (1844 - 1890)

Edna Telma Fonseca e Silva Vilar

Orientador: Prof. Dr. Antonio Carlos Ferreira Pinheiro
Linha de Pesquisa: História da Educação

João Pessoa/PB
2017

Edna Telma Fonseca e Silva Vilar

**A Conformação da Geografia Escolar na Província das Alagoas
Oitocentista (1844-1890)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Carlos Ferreira Pinheiro

Linha de Pesquisa: História da Educação

João Pessoa/PB
2017

V697c Vilar, Edna Telma Fonseca e Silva.
A conformação da geografia escolar na província das
Alagoas Oitocentista (1844-1890) / Edna Telma Fonseca e
Silva Vilar. - João Pessoa, 2017.
233 f.: il. -

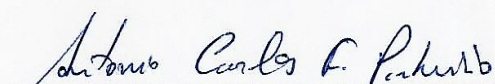
Orientador: Antonio Carlos Ferreira Pinheiro.
Tese (Doutorado) - UFPB/ CE

1. Educação. 2. Geografia escolar. 3. Disciplinas escolares
- história. 4. Província de Alagoas. I. Título.

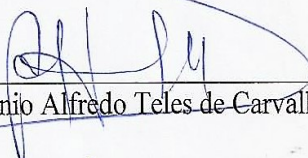
UFPB/BC

CDU: 37(043)

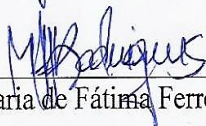
Tese intitulada *A Conformação da Geografia Escolar na Província das Alagoas Oitocentista (1844-1890)*, de autoria da doutoranda Edna Telma Fonseca e Silva Vilar, aprovada em 17 de abril de 2017, pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:



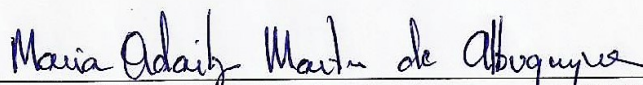
Prof. Dr. Antonio Carlos Ferreira Pinheiro - PPGE/UFPB - Orientador



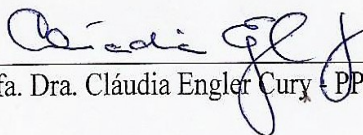
Prof. Dr. Antonio Alfredo Teles de Carvalho - PPGG/UFAL



Profa. Dra. Maria de Fátima Ferreira Rodrigues- PPGDH/UFPB



Profa. Dra. Maria Adailza Martins de Albuquerque- PPGE/PPGG/UFPB



Profa. Dra. Cláudia Engler Cury - PPGE/PPGH/UFPB

João Pessoa/PB
2017

Aos meus filhos, Pedro - minha fortaleza - e Maria Luísa por me ensinar a ser guerreira, diuturnamente, dedico.

Aos que foram meus alunos no Curso ou na disciplina de Geografia na UFAL.

AGRADECIMENTOS

Na produção de uma tese contamos com uma infinidade de pessoas que nos auxiliam dos mais diversos modos. Quando o curso acontece então em outro lugar, no qual não residimos, essa ajuda é fundamental e novas amizades são assim iniciadas. São tantos encontros acontecidos nesse transcurso que reconhecer e manifestar nossa gratidão é muito mais que registrar com palavras nossa alegria; reafirmar o enorme ganho intelectual e emocional, bem como o nosso crescimento enquanto gente que ama, chora, sorri, aprende...

Agradeço, primeiramente, a Deus, força e presença indescritível a guiar os meus caminhos sempre, de modo que posso reafirmar que com Ele tudo é realizável.

Cursar o doutorado na UFPB foi/é motivo de orgulho e alegria para mim em mais uma das minhas andanças de formação acadêmica. Aqui, por coincidência, ganhei mais uma vez de presente o orientador. O Professor Dr. Antonio Carlos Ferreira Pinheiro, o geógrafo, historiador e pesquisador competente da História da Educação tem mais que um agradecimento singular, a minha admiração e reconhecimento por tantas qualidades acadêmicas e pessoais, sobretudo, pela generosidade e engenhosidade de quem conhece profundamente o ofício de pesquisador, de modo que me apresentou conceitos e questões que possibilitaram a construção dessa tese; além de ter analisado, pacientemente, seu conteúdo.

Obrigada, Antonio, por ter sido sempre tão atencioso e prestativo. A sua paciência, confiança e comprometimento muito me instigaram na feitura dessa tese!

Agradeço, igualmente, aos Profs. Drs. Antonio Alfredo Teles de Carvalho, Maria de Fátima Ferreira Rodrigues, Maria Adailza Martins de Albuquerque e Cláudia Engler Cury, que compuseram a Banca de Qualificação desta tese, tanto por suas sugestões, as quais consideramos ter sido essenciais para o direcionamento das questões aqui analisadas, quanto pela criticidade e incentivo que instigaram e fortaleceram o meu trabalho, amenizando minhas inseguranças.

Aos professores da linha de pesquisa de História da Educação pelo aprendizado e discussões que muito contribuíram para a feitura dessa tese, principalmente por ocasião da produção e análise do trabalho de conclusão da disciplina, mais conhecido como “copião”. Devo muito aos Profs. Drs. Charliton Machado Cláudia Cury, Jean Carlo Costa e Mauricéia Ananias. Além destes, agradeço às Profas. Dras. Fabiana Sena e Maria Lúcia Nunes, pela oportunidade de crescimento e partilha de saberes que resultaram na produção de artigos, um já publicado na Revista do Programa e outro em processo.

À professora Dra. Cláudia Cury, devo um agradecimento especial pela sua presteza e carinho no trato para com seus alunos e pelas discussões inspiradoras em sala de aula. Faltar uma de suas aulas era como ter perdido a oportunidade de ter “coisas para e com que pensar”. Igualmente, agradeço ao professor Dr. Jean Carlo Costa pela sua sabedoria, sensibilidade, generosidade e incentivo, além de ter contribuído com a análise do meu copião.

À Prof^a Dra. Adailza Martins de Albuquerque e ao seu grupo de pesquisa pela partilha de referenciais e acolhimento.

Aos Profs. Dra. Maria das Graças de Loiola Madeira e Dr. Wilson Correia Sampaio, líderes do Grupo de Pesquisa História da Educação, Cultura e Literatura pela concessão de documentos e profícuas discussões acontecidas no âmbito dos estudos do citado grupo.

Um agradecimento especial as Profs. Dra. Jaci Menezes e Elizabete Santana do Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade da UNEB/Salvador, que me acolheram no seu grupo de pesquisa quando do curso de uma disciplina complementar no citado Programa.

As amigas de proveitosas conversas e providenciais favores: em Maceió - Profas. Dras. Edna Prado, Mercedes Carvalho, Deise Francisco, Adriana e Francineila Santos, Graça Marinho, Marinaide Freitas, Roseane Amorim e Abdízia Barros; em João Pessoa - Ana Célia

Menezes e Margareth de Lima. As duas últimas me deram abrigo e auxílio emocional e intelectual, tornando os meus dias mais alegres em João Pessoa. Obrigada a todas vocês pelas sutilezas, contentamentos e conhecimentos compartilhados.

A amiga Edna Prado, que sempre esteve próxima a este trabalho, pelas dicas de concordância, pela leitura e leitora privilegiada com quem sempre conto e, sobretudo, por sua generosidade, incentivo e amplidão... Estendo meus agradecimentos a sua família pelo imenso auxílio que sempre me concedem.

Aos Profs. Drs. Orlandil Moreira e Severino Bezerra da Silva pelo acolhimento e generosidade, agregados ao meu convívio na UFPB pela amizade das Profs. Margareth de Lima e Ana Célia Menezes.

Aos colegas do Instituto de Geografia da UFAL, Profs. Ms. Alvacy Nascimento, Dr. Alfredo Carvalho e Dra. Cirlene Santos, estudiosos do pensamento geográfico. Agradeço também à Direção do IGDEMA - Profs. Dr. José Vicente Ferreira Neto e Dra. Silvana Calheiros e, especialmente às Profas. Dras. Francineila Santos e Jacqueline Almeida por terem assumido o desafio de ministrar minhas aulas por dois anos, possibilitando o meu afastamento. Sem a ajuda de vocês não teria conseguido cursar o doutorado.

Aos colegas da UFAL, Profas. Dras. Sandra Regina Paz, Graça Marinho, Ms. Eraldo Ferraz e aos Profs. Drs. Cezar Candeias e Jorge Oliveira. Agradeço também aos anjos bons na PROGEP - João Paulo Fonseca, Alex e Fabiano; e no CEDU - Emerson Oliveira e Suzana Santos que me ajudaram a conseguir a prorrogação da licença de doutorado, desta vez com professor substituto.

Aos funcionários do PPGE/UFPB - Samuel Rocha, Cleomar Barboza, Edinalva Aguiar e Glória Fernandes pelo pronto atendimento e providências encaminhadas, mesmo à distância; e aos funcionários do Arquivo Público Estadual de Alagoas e do Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas (IHGAL) e da Paraíba (IHGP) pela disponibilidade e paciência na busca de documentos que viabilizaram a pesquisa.

Ao meu esposo, Carlos Vilar, por seu companheirismo, cumplicidade e incentivo. Você me ofereceu conforto nas horas difíceis.

A minha mãe pela compreensão, disponibilidade e significativo apoio emocional ofertado a mim e aos meus filhos, bem como a minha pequena grande família: Eva, Estela, Vítor e Franciêlio.

Aos colegas do curso pela amorosidade e auxílio sempre. Agradeço a Catarina Gonçalves, Jailton Lira, Alessandra Nóbrega, Margareth Lima, Ana Célia Menezes, Monalisa Araújo, Genes Ribeiro, Itacyara Miranda, Joseane Ferreira, Ingrid Biserra, Solanja Costa e Samuel Rocha.

E aprendi que se depende sempre
De tanta muita diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas.
E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente
Onde quer que a gente vá.
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho
Por mais que se pense estar.
(GONZAGUINHA, 1987)

1 Excerto da canção *Caminhos do coração*. In: Gonzaguinha Geral: EMI/Odeon, 1987.

Si o ato adicional não tivesse dado ás províncias franquezas para o seo melhoramento e progresso, ter-se ia tornado insuportável a união d'essas subdivizões territoriaes ao centro governativo [...]. (ARARIPE, (Tristão de Alencar, 1894, [f. 290] IN: GUIMARÃES, 2010, p. 245).

Nós vamos salvar da indigna obscuridade, em que jazião até hoje, muitas memorias da pátria [...]; nós vamos assignalar, com a possivel exactidão, o assento de suas cidades e villas mais notáveis, a corrente de seus caudalosos rios,[...], a direcção de suas serras, e a capacidade de seus innumeraveis portos. Esta tarefa, em nossas circumstancias, bem superior ás forças de hum só [f. 10] homem ainda o mais emprehendedor, tornar-se-ha facil pela coadjuvação de muitos Brasileiros esclarecidos das provincias do império [...]. (BARBOSA, Januario da Cunha, 1839, IN: GUIMARÃES, 2010, p. 23).

O estudo da Geografia e história do país natal é hoje uma necessidade reconhecida por todas as nações que podem ser indigitadas como modelos á imitação, - a Inglaterra, a França, a Alemanha e os Estados Unidos do Norte -; e por isso têm elas inserido em seus planos de estudo a obrigação de enriquecer a inteligência da juventude, já preparada pela instrução primaria, dos conhecimentos da Geografia e história natal. Nada por sem dúvida é mais censurável do que não conhecer o homem a sociedade em que vive, a terra em que pisa, ou em que viu a primeira luz do mundo, a história dessa sociedade e dessa terra. (ESPINDOLA, 1871, p. 5).

RESUMO

Nesta tese visamos analisar o movimento de conformação da Geografia escolar na Província das Alagoas Oitocentista e sua configuração como disciplina, notadamente na instrução secundária, cuja forma de organização favoreceu, sob estratégias diversas, a sua visibilidade. Para tanto, partimos da seguinte problematização: Como foi sendo conformada, historicamente, a Geografia escolar nas Alagoas Oitocentista? Nesse sentido, o nosso argumento de tese centra-se na ideia de que a história da Geografia escolar em seu processo de inserção, permanência e configuração, processada na Província das Alagoas, esteve articulada a um movimento mais amplo de formação e consolidação do Estado-nação, caracterizado por uma política institucional centralizada. O período delimitado para este estudo tomou como marco inicial o ano de 1844, quando ocorreu a publicação da obra *Opúsculo da Descrição Geographica, Topographica, Phizica, Politica, e Historica do que unicamente respeita à Província das Alagôas no Imperio do Brazil*, de autoria atribuída a Antonio Joaquim de Moura. Já o ano de 1890 como marco final corresponde à publicação do *Compendio de Geographia e Cosmografia*, escrito por Manoel Balthazar Pereira Diegues Junior. Ambos os compêndios se detiveram à territorialidade alagoana ou foram escritos por professores-autores alagoanos. Para além da utilização das referidas obras como fontes para esta pesquisa, utilizamos, também, um conjunto documental variado, entre eles a legislação, *fallas* e relatórios de presidentes da província e diretores da instrução pública, além de jornais que circularam na localidade. Ancoramos a nossa discussão a partir do referencial teórico-metodológico concernente à história dos currículos articulada com a história das disciplinas escolares, especialmente considerando os estudos realizados por Goodson, (1990), Chervel (1990) e Viñao Frago (2008). Encaminhamos, portanto, a nossa investigação de modo a apreender a configuração de um *código disciplinar* para a Geografia, produzido sobre a matéria/disciplina como parte do processo de escolarização na Província das Alagoas. Tal procedimento nos possibilitou colocá-la *pari passu* com a produção de uma *cultura escolar*, na qual o ensino de Geografia teve papel significativo. Recorremos ainda aos apontamentos elaborados por Foucault (1986) em relação à teoria do discurso no sentido de realizarmos a leitura e análise de enunciados constitutivos da e para conformação da Geografia escolar. Assim sendo, nos centramos nas finalidades, nas proposições pedagógicas e formativas, indicadas principalmente nos compêndios acima mencionados. Na análise das fontes identificamos dois momentos importantes para a conformação da disciplina Geografia na Província de Alagoas: o primeiro, compreendido entre os anos de 1844 a 1873, caracterizado pela presença de uma geografia local, e o segundo, de 1874 a 1890, por uma geografia geral e do Brasil. Reafirma-se, portanto, que a conformação da Geografia escolar nessa Província constituiu-se como instrumento apropriado a um projeto da elite política e intelectual local no que se referia à formação da mocidade, conforme interpretação subjacente à produção de tantos compêndios em duas direções, a saber: o processo civilizatório para a população e o da formação e consolidação do Estado-nação.

Palavras-chave: História das disciplinas Escolares; Geografia Escolar; Província de Alagoas.

RÉSUMÉ

Dans cette thèse nous prétendons analyser le mouvement de la conformation de la Géographie scolaire dans la Province d'Alagoas au XIX^e siècle e sa configuration en tant que discipline, notamment dans l'instruction secondaire, dont la forme d'organisation a favorisée, sous diverses stratégies, sa viabilité. Pour cela nous partons de la problématique: comment s'est formée, du point de vue historique, la Géographie scolaire dans d'Alagoas au XIXe siècle? Dans ce sens, notre argument de la thèse est centré sur l'idée que l'histoire de la Géographie scolaire, dans son procès d'insertion, de permanence e de configuration, instaurée dans la province d'Alagoas, était articulée avec un mouvement plus ample de formation et consolidation de l'État-nation, caractérisé par une politique institutionnelle centralisée. La période délimitée par cette étude a considéré comme moment initial l'année 1844, quand est apparue la publication de l'œuvre *Opúsculo da Descrição Geographica, Topographica, Phizica, Politica, e Historica do que unicamente respeita à Provincia das Alagôas no Imperio do Brazil*, attribuée à Antonio Joaquim de Moura. L'année 1890 est considérée comme la fin de la période et correspond à la publication du *Compendio de Geographia e Cosmografia*, écrit par Manoel Balthazar Pereira Diegues Junior. Les deux compendium se sont tenus à la région d'Alagoas ou alors elles ont été écrites par professeurs d'Alagoas. Au delà de l'utilisation des œuvres citées comme sources pour cette recherche, nous avons utilisés aussi, un ensemble de documents variés, entre autres la législation, discours e rapports de présidents de la province e directeurs de l'instruction publique, en plus de journaux qui circulèrent dans la localité. Nous fixons notre discussion a partir du référentiel théorique e méthodologique qui concerne l'histoire des curriculum articulée avec l'histoire des disciplines scolaires, spécialement considérant les études réalisées par Goodson, (1990), Chervel (1990) et Viñao Frago (2008). Nous guidons doncnotre investigation de tel mode à apprendre la configuration d'un code disciplinaire pour la Géographie, produit sur la matière/discipline comme partie du procès de scolarisation de la province de Alagoas. Une telle procédure nous a possibilité de la mettre pari passu avec la production d'une culture scolaire, pour laquelle l'enseignement de la Géographie a eu un rôle significatif. Nous utilisons encore les notations par Foucault (1986) sur la théorie du discours dans le but de réaliser la lecture et l'analyse d'énoncés constitutants et pour la conformation de la Géographie scolaire. Ainsi, nous nous sommes centrés sur les finalités, dans les propositions pédagogiques et formatives, indiquées principalement dans les compendium antérieurs mentionnés. Dans l'analyse des sources nous avons identifiés deux moments importants pour la conformation de la discipline Géographie dans la province de Alagoas: le premier, compris entre 1844 et 1873, caractérisé par la présence d'une Géographie locale, e le second, de 1874 à 1890, par une Géographie générale et du Brésil. Il est réaffirmé, pourtant, que la conformation de la Géographie scolaire dans cette province constitue un instrument approprié pour un projet de l'élite politique e intellectuelle locale en ce qui concerne la formation des jeunes, en accord avec l'interprétation subjacente à la production de tant de compendium en deux directions, à savoir: le procès civilisant pour la population et celui de la formation et consolidation de l'État-nation.

Mots-clefs: Histoire de l'éducation; Histoire des disciplines scolaire; Géographie scolaire; Province de Alagoas.

RESUMEN

Esta tesis analiza el movimiento de conformación de la Geografía escolar en la Provincia de Alagoas Oitocentista y su configuración como asignatura, especialmente en la instrucción secundaria, cuya forma de organización favoreció, bajo estrategias diversas, su visibilidad. Para ello, partimos de la siguiente problematización: ¿Cómo ha sido conformada, históricamente, la Geografía escolar en Alagoas Oitocentista? En ese sentido, nuestro argumento se centra en la idea de que la historia de la Geografía escolar en su proceso de inserción, permanencia y configuración, procesada en la Provincia de Alagoas, estuvo articulada a un movimiento más amplio de formación y consolidación del Estado-nación, caracterizado por una política institucional centralizada. El periodo delimitado para este estudio tuvo como marco inicial el año de 1844, cuando ocurrió la publicación de la obra *Opúsculo da Descrição Geographica, Topographica, Phizica, Politica, e Historica do que únicamente respeita à Província das Alagoas no Imperio do Brazil*, de la autoría atribuida a Antonio Joaquim de Moura. Ya el año de 1890, como marco final, corresponde a la publicación del *Compendio de Geographia e Cosmografia*, escrito por Manoel Balthazar Pereira Diegues Junior. Ambos compendios se detuvieron a la territorialidad alagoana o fueron escritos por profesores, también autores, alagoanos. Además de la utilización de las referidas obras como fuentes para esta investigación, utilizamos, también, un conjunto documental variado, entre ellos la legislación, *fallas* e informes de presidentes de la provincia y directores de la instrucción pública, además de periódicos que circulan en la localidad. Basamos nuestra discusión a partir del referencial teórico-metodológico relacionado con la historia de los currículos, articulada con la historia de las asignaturas escolares, especialmente considerando los estudios realizados por Goodson, (1990), Chervel (1990) y Viñao Frago (2008). Direccionamos, por lo tanto, nuestra investigación con el fin de comprender la configuración de un código disciplinar para la Geografía, producido sobre la asignatura como parte del proceso de escolarización en la Provincia de Alagoas. Tal procedimiento nos permitió ponerla *paripassu* con la producción de una cultura escolar, en la que la enseñanza de la Geografía tuvo papel significativo. Recurrimos aún a los apuntes elaborados por Foucault (1986), en relación con la teoría del discurso, con el fin de realizar la lectura y los análisis de los enunciados constitutivos *de la y para la* conformación de la Geografía escolar. Por consiguiente, nos centramos en las finalidades, en las proporciones pedagógicas y formativas, indicadas principalmente en los compendios anteriormente mencionados. En el análisis de las fuentes identificamos dos momentos importantes para la conformación de la disciplina Geografía en la Provincia de Alagoas: El primero, comprendido entre los años de 1844 a 1873, caracterizado por la presencia de una geografía local, y el segundo de 1874 a 1890, por una geografía general y de Brasil. Se reafirma, por lo tanto, que la conformación de la Geografía escolar en esa Provincia se constituye como instrumento apropiado a un proyecto de elite política e intelectual local que hacía referencia a la formación de la juventud, conforme a la interpretación, subyacente a la producción de tantos compendios en dos direcciones: el proceso civilizatorio para la población y el proceso de la formación y consolidación del Estado-nación.

Palabras-clave: Historia de las asignaturas escolares; Geografía Escolar; Provincia de Alagoas.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APAL	Arquivo Público de Alagoas
CBHE	Congresso Brasileiro de História da Educação
CEDU	Centro de Educação
CESMAC	Centro de Estudos Superiores de Maceió
GPCES	Grupo de Estudos e Pesquisa Ciência, Educação e Sociedade
GHENO	Grupo de Pesquisa História da Educação no Nordeste Oitocentista
HDE	História das Disciplinas Escolares
IAGA	Instituto Arqueológico e Geográfico Alagoano
IGDEMA	Instituto de Geografia, Desenvolvimento e Meio Ambiente
IHGAL	Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
IHGP	Instituto Histórico e Geográfico da Paraíba
PROGEP	Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas
SBHE	Sociedade Brasileira de História da Educação
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFPB	Universidade Federal da Paraíba

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Representação gráfica de composição das fontes e configuração analítica para a tese.....	56
Figura 2 -	Aulas e horários de aulas do Liceu Alagoano.....	90
Figura 3 -	Resultados de Exames preparatórios de Geografia realizados em 03 de fevereiro de 1875.....	96
Figura 4 -	Espaços destinados à venda de livros na Província de Alagoas.....	102
Figura 5 -	Anúncios de aulas de Geografia oferecidas na Província de Alagoas.....	106
Figura 6 -	Anúncios de escolas particulares de instrução secundária na Província de Alagoas.....	109
Figura 7 -	Imagem da lombada do livro <i>Geografia Alagoana</i>	130
Figura 8 -	Folha de mapa que integra o Compêndio <i>Geografia alagoana ou descrição physica, política e historica da Provincia das Alagoas</i> (1871).....	137
Figura 9 -	Imagem da Folha de rosto do Compêndio de Espindola (1885, 3 ed.).....	142
Figura 10 -	Esboço gráfico do decurso considerado na tessitura da tese.....	159
Figura 11 -	Imagens dos ilustres professores de Geografia no Liceu Alagoano: Thomaz Espindola e Diegues Junior.....	174
Figura 12 -	Página do Compêndio <i>Geografia Alagoana ou Descrição Fisica, Politica, Historica da Provincia das Alagoas</i> (1871).....	187
Figura 13 -	Imagem de página do Compêndio <i>Geografia Alagoana ou Descrição Fisica, Politica, Historica da Provincia das Alagoas</i> (1871).....	188

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Compêndios produzidos sobre a territorialidade alagoana e/ou por alagoanos no século XIX.....	44
Quadro 2 -	Criação de Cadeiras de Geografia nas Províncias do Norte no Período do Império.....	81
Quadro 3 -	Número de matrículas por ano e “escolas/cadeiras” no Liceu Provincial.....	88
Quadro 4 -	Número de matrículas por ano nas aulas avulsas secundárias, nas cidades de Penedo e Alagoas.....	88
Quadro 5 -	Número de matrículas por ano na instrução secundária: Liceu Provincial e cadeiras avulsas.....	91
Quadro 6 -	Número de alunos matriculados por ano e “escolas/cadeiras” no Liceu Provincial.....	95
Quadro 7 -	Matrícula do Sexo feminino no Collegio de N. S. da Conceição (1875).....	97
Quadro 8 -	Elementos que guiam a abordagem de cada um dos continentes no Compêndio de Espíndola.....	143
Quadro 9 -	Classificação e definição dos povos como selvagens, bárbaros e civilizados apresentada nos compêndios alagoanos.....	147
Quadro 10 -	Professores que ensinaram Geografia no Liceu Provincial de Alagoas.....	161

SUMÁRIO

1	DELINEAMENTOS DO TRABALHO OU COMO ENCAMINHAMOS.....	16
1.1	Um objeto que se constitui pelo referencial teórico-metodológico da <i>História das Disciplinas Escolares</i>	21
1.2	As pesquisas sobre a Geografia escolar: trilhas exploradas e outras possibilitadas.....	27
1.3	Do recorte da pesquisa, das fontes e das lentes de leitura.....	46
1.3.1	Apropriações teórico-analíticas dos elementos da teoria do discurso de Foucault.....	50
1.4	Dos objetivos e da organização do trabalho.....	55
2	DOS LUGARES DE PRODUÇÃO E DIFUSÃO DE SABERES GEOGRÁFICOS À PRODUÇÃO DE UM LUGAR PARA A GEOGRAFIA ESCOLAR.....	61
2.1	O Instituto Arqueológico e Geográfico Alagoano: lugar de intelectuais, políticos e de professores de Geografia.....	65
2.2	A imprensa e as enunciações atinentes à Geografia.....	69
2.3	Os registros dos viajantes, naturalistas e cronistas e seus possíveis rebatimentos para a Geografia escolar.....	76
2.4	A instrução secundária pública e particular na Província das Alagoas e a produção de um lugar para a Geografia.....	80
3	A GEOGRAFIA ESCOLAR CONFIGURADA PELA CULTURA MATERIAL ESCOLAR: FOCALIZANDO OS COMPÊNDIOS.....	101
3.1	O que se erige dos anúncios e notícias: entre livros, aulas e aspectos da cultura material escolar.....	101
3.2	Da produção e da escrita dos compêndios referentes à territorialidade alagoana.....	114
3.2.1	O Compêndio <i>Opúsculo da Descrição Geographica, Topographica, Phizica, Politica, e Historica do que unicamente respeita a Província das Alagôas no Imperio do Brazil</i> e seu autor.....	118
3.2.2	O Compêndio <i>Geografia Alagoana ou Descrição Physica, Política e Historica da Provincia das Alagoas</i> por Thomaz Espindola (1871).....	130
3.3	A configuração de uma Geografia escolar nos compêndios de Moura e Espindola ou da primeira fase da conformação da disciplina em Alagoas.....	138

3.4	Geografia e Cosmografia: das mudanças e permanências nos compêndios de Espindola e Diegues Junior.....	140
3.5	A Geografia erigida nos compêndios.....	154
4	DA CONFORMAÇÃO DA DISCIPLINA GEOGRAFIA À CONFIGURAÇÃO DE UM CÓDIGO DISCIPLINAR COMPARTILHADO.....	157
4.1	De cadeira à disciplina: o decurso de conformação da Geografia na instrução secundária alagoana.....	160
4.2	Dos “professores-autores” ou <i>vice-versa</i>	171
4.2.1	Thomaz Espíndola (1832-1889) e Diegues Junior (1852-1922): dois catedráticos de Geografia.....	174
4.3	A produção de um código disciplinar compartilhado para a Geografia escolar.....	180
4.3.1	Traços demarcadores dos discursos: elitismo, civilização e nacionalismo.....	181
4.3.2	Traços indicativos nas práticas discursivas e pedagógicas: descrição, atualização e memorização.....	185
4.3.3	Traços de regularidade e singularidade nos conteúdos dos compêndios.....	191
4.4	A articulação de instituições, sujeitos e artefatos na configuração de um <i>código disciplinar</i> e conformação da Geografia escolar.....	194
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	199
	REFERÊNCIAS.....	207
	APÊNDICES.....	222
	ANEXOS.....	227

1 DELINEAMENTOS DO TRABALHO OU COMO ENCAMINHAMOS

[...] Toda investigação histórica supõe,
desde os primeiros passos,
que a busca tenha uma direção.
(BLOCH, 2001, p. 79).

Da experiência da escrita, geralmente nominado de “breve histórico” destacamos os trabalhos acadêmicos que já realizamos no curso de especialização, em 2001 e a dissertação de Mestrado concluída em 2003. Em ambos os estudos os seus teores limitaram-se particularmente em discutir acerca das pesquisas já empreendidas em torno do objeto de estudo que havíamos delimitado para a investigação. Assim, escrever esta tese sob a perspectiva histórico-educacional e comunicá-la enquanto tal constituiu-se, além de um desafio, um grande processo de aprendizagem.

As nossas pesquisas anteriores tratavam da formação de professores, dos seus *saberes-fazer-dizeres* como uma faceta da cultura escolar e dos aspectos metodológicos que envolviam aquela formação. Assim a aproximação, ou elo, daqueles estudos com o tema atual, foi mesmo a disciplina escolar de Geografia. Este se efetivou não somente pelos estudos realizados no Curso do Mestrado em Educação, mas, sobretudo, como professora da disciplina “Saberes e Metodologias do Ensino de Geografia” no Curso de Pedagogia do Centro de Educação e no Curso de Licenciatura em Geografia nas disciplinas pedagógicas relativas à metodologia do ensino.²

Consideramos que a opção por um tema de pesquisa e sua posterior delimitação em objeto de estudo não depende exclusivamente da vontade do pesquisador, mas vai configurando-se, principalmente, a partir da sua própria *experiência* intelectual e profissional.

Outro aspecto refere-se às fontes possíveis de serem acessadas da direção do que se deseja pesquisar, aliado aos pressupostos teórico-metodológicos, conforme nos orienta De Certeau (2002, p. 65) ao indicar que “certamente não existem considerações [...] capazes de suprimir a *particularidade* do lugar de onde falo e do domínio em que realizo uma investigação, esta marca é indelével.” [grifo do autor].

Assim, vale ainda ressaltarmos que a consolidação da escolha do objeto aqui analisado, foi sendo tecida no âmbito do Grupo de Pesquisa Caminhos da Educação em Alagoas, coordenado à época pela professora Dra. Maria das Graças de Loiola Madeira, que produzira concomitantemente ao conjunto das investigações pelo Grupo empreendida, a

² Fui aprovada em 2009, em concurso público na Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

produção de um catálogo de fontes da história da educação alagoana. No transcorrer de sua organização um número significativo de compêndios³ de Geografia, produzidos no século XIX foram identificados e chamaram a atenção dos pesquisadores. Assim, como a sua identificação nos encorajou a elaborar um projeto de pesquisa ao qual o submetemos ao processo de seleção para o doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, na Linha de Pesquisa História da Educação.

Se um objeto de investigação constitui-se, pois, de uma materialidade para dela extrair-se, ou abstrair um objeto lido, interpretado, compreendido à luz de um campo de pesquisa específico, nossa opção foi por adentrar pelo domínio da “História das Disciplinas Escolares” (doravante HDE) - uma perspectiva com muitas interfaces e com diversas possibilidades de rotas.

Das interfaces ou das possibilidades de rotas, destacamos as que se encaminham em direção à história dos currículos, dos livros didáticos, ou melhor, dos compêndios de geografia, das contribuições de intelectuais ou professores-autores vinculados à geografia em uma dada época. Depreendemos, portanto, que há várias vias de entrada e/ou aproximação a uma disciplina escolar, inclusive, entre aquelas que não estejam em consonância com a abordagem da HDE.

Contudo, fazer história de uma disciplina escolar não se dá exclusivamente por sua especialidade de saberes, mas, sobretudo, por sua imbricação com a escola, ou melhor, com a cultura escolar da qual faz parte. Essa perspectiva propicia o alargamento de fontes ao possibilitar a delimitação de novas problematizações em torno do objeto relacionado à história de uma disciplina escolar, que pode ser inquirida em uma perspectiva mais horizontalizada do que verticalizada.

Entendemos que a história de uma disciplina escolar é sempre resultante de um processo que viabiliza a existência de um “produto”, ainda que provisório consoante a delimitação temporal imbricada no processo de escolarização que envolve as instituições, os sujeitos e os artefatos materiais. Nesse sentido, abordar a história de uma disciplina por essa perspectiva implica considerar que sua conformação no âmbito escolar, permeia as finalidades atribuídas à instrução.

A disciplina escolar, apesar de sua aparente autonomia e singularidade, não se autonomiza por si só, sem que elementos da *cultura escolar*, inclusive em seus aspectos

³ Utilizamos a denominação compêndios e não livros, consoante com a definição constante em dicionários da época, atribuindo-lhe o sentido de “epítome, resumo do mais substancial, ou das noções elementares de alguma arte, ciência, ou preceitos” (SILVA, 1858, p. 501).

materiais sejam mobilizados. Dentre esses elementos, vale ponderar que além daqueles que integram a cultura (material) escolar há também os que veiculam proposições e práticas como é o caso dos compêndios.

Na perspectiva de caracterizar as disciplinas escolares em suas condições sócio-históricas, atualizáveis por suas finalidades e relevância formativa para o contexto educacional de uma dada época, adotamos a definição de Cuesta Fernández (2001) para quem

Las disciplinas escolares constituyen conjuntos culturales originales que pugnan por ocupar, con diversos apoyos y estrategias sociales, nichos curriculares en donde asentarse y perpetuarse en tradiciones discursivas y prácticas. Son, en efecto, construcciones sociohistóricas, esto es, tradiciones sociales inventadas históricamente, que forman parte esencial del conocimiento escolar y que, por sus rasgos peculiares, propenden a durar en forma de estereotipos de pensamiento y de acción. (CUESTA FERNÁNDEZ, 2001, p. 225).

Apreendemos dessa concepção a possibilidade de diálogo com o conceito de cultura escolar, definida por Viñao Frago (2000, p. 2-3) como

un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas – formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho y que proporcionan estrategias para integrarse en dichas instituciones, para interactuar y para llevar a cabo, sobre todo en el aula, las tareas cotidianas que de cada uno se esperan, así como para hacer frente a las exigencias y limitaciones que dichas tareas implican o conllevan. Sus rasgos característicos serían la continuidad y persistencia en el tiempo, su institucionalización y una relativa autonomía que le permite generar productos específicos por ejemplo, las disciplinas escolares que la configuran como tal cultura independiente. (VIÑAO apud FARIA FILHO et al. 2004, p. 148-9).

Os dois conceitos colocados em destaque apresentam vários pontos de contato e de possíveis entendimentos que nos auxiliaram a analisar o nosso objeto de investigação, a exemplo de aspectos que se voltam para a regularidade e permanência de práticas; as singularidades da disciplina escolar com possibilidade de ser abordado pela dimensão da cultura escolar, ainda que pertencente ao nível de ensino secundário no Oitocentos; de práticas de *prescrição* de práticas (FARIA FILHO, 2007), mas também das *práticas discursivas* em seus diversos *domínios não discursivos*, incluindo-se instituições, *práticas*, acontecimentos de várias ordens (FOUCAULT, 2005).

Aliás, vem de Foucault (1992) a definição e associação das disciplinas escolares às relações que envolvem saberes-poderes nos campos de conhecimentos, “cuyos cuerpos visibles no están constituídos por el discurso teórico o científico (...), sino por la práctica cotidiana y reglamentada”. (FOUCAULT, 1992, p. 425). Nesse sentido, por meio desse posicionamento, o mencionado autor reafirma a vinculação das disciplinas escolares com outros discursos para além do teórico ou científico, de modo que se acentuam as suas dimensões de prática e de relações permeadas por saberes-poderes.

Feitas estas considerações e reafirmando o potencial analítico da categoria cultura escolar no contexto dos estudos referentes à HDE, destacamos também, pela profícua possibilidade de diálogo, as seguintes categorias analítico-interpretativas: *código disciplinar* (CUESTA FERNANDEZ, (1997 e 2001) e tradição inventada (HOBBSAWM, 1997). Cuesta Fernandez (1997) refere-se ao código disciplinar nos seguintes termos:

Conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas prácticas (de carácter expreso o tácito). En suma, el elenco de ideas, discursos y prácticas dominantes en la enseñanza de las materias. Se trata de una tradición social configurada históricamente que legitima la función educativa atribuida a cada disciplina y que contribuye a regular el ejercicio cotidiano de su enseñanza. El *código disciplinar* alberga, pues, las especulaciones y retóricas discursivas sobre su valor educativo, los contenidos de enseñanza y los arquetipos de práctica docente, que se suceden en el tiempo y que se consideran, dentro de la cultura, valiosos y legítimos. (CUESTA FERNANDEZ, 1997, p. 8).

Avaliamos que os elementos apontados por Cuesta Fernández (1997) foram também importantes indicações que nos encaminharam tanto no processo de recolha das fontes, quanto na delimitação de suas possibilidades de leitura. Ademais, o *código disciplinar* compartilhado remete-nos a uma *tradição inventada* que, uma vez que nos possibilitou realizarmos marcações nos compêndios, nos discursos enunciados pela imprensa, nos relatórios de diretores da instrução pública, nos pronunciamentos em associações diversas, a exemplo do Instituto Arqueológico e Geográfico Alagoano (IAGA).

Entendido o *código disciplinar* como uma *tradição inventada* e compartilhada, dizemos, com base em Hobsbawm (1997) que enquanto tradição articula-se à dimensão reiterativa, mas também de modificação, sobretudo, se considerarmos que são diversos os elementos que dela participam. Desse modo, se são necessários grupos para instituí-la, são igualmente necessários os que serão responsáveis por mantê-la. Para o citado autor, por tradição inventada entende-se “um conjunto de práticas normalmente reguladas por regras

tácita ou abertamente aceitas [...] que visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado” (HOBBSAWM, 1997, p. 9).

Nesse sentido, dialogando com este referencial teórico-analítico encaminhamos a nossa tese abalizada na concepção de que estamos adentrando o terreno da *Geografia Escolar*, conforme o entendimento expresso por Santos (2007, p. 334 - 335) que o apresenta “como um espaço do campo educacional brasileiro em que incidem e se confrontam discursos relativos às forças que conformam a realidade escolar em termos de pensamento educacional”. Recorremos ainda ao citado autor que singulariza o “ensino de Geografia” diferenciando-o da “Geografia acadêmica”, considerando, sobretudo, o contexto com o qual trabalhamos, uma vez que, no século XIX, no Brasil, ainda não havia formação de geógrafos em nível superior.

Sendo múltiplas as possibilidades de se contar as histórias da Geografia Escolar, o recorte espacial desta pesquisa não é somente singular, mas também geral, sobretudo, se assumirmos a desvinculação da existência de um epicentro ou *locus* de produção, como há tempos se reportaram pesquisadores que contaram ‘a’ história da Geografia escolar a partir do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. (ALBUQUERQUE, 2008 e 2014).

De fato, a dimensão de modelar imposta em relação à centralidade dada ao mencionado Colégio, se pensada ou situada no âmbito do processo de formação do Estado-nacional brasileiro, sobretudo como finalidade ou estratégia não prescinde das experiências que aconteceram em escala provincial, razão pela qual o nosso objeto em seu recorte espacial assume relevância e singularidade.

A história da Geografia escolar nas Alagoas oitocentista assume também relevância como objeto de estudo, sobretudo, se considerarmos a ponderação que nos foi apresentada por Gonçalves (2011, s/p.), de que

herdamos uma história da disciplina de Geografia antes mesmo dela existir enquanto disciplina no Brasil, ou seja, herdamos uma história que não era nossa e, em grande medida, a mantemos ainda hoje como parâmetro para contar quaisquer que sejam os passos da disciplina no Brasil hoje. Refiro-me àquela história da disciplina Geografia que aparece quase que exclusivamente restrita aos casos alemão e francês. Esta hegemonia e outras constantes paradigmáticas dificultam o reconhecimento de “outras histórias da geografia” e outras culturas escolares, como aquelas que professores e outros registros poderiam contar.

Considerando o campo da história da educação e, particularmente, o da História das Disciplinas Escolares há, segundo Anjos (2013, p. 281), pelo menos quatro “abordagens

praticadas” que podem ser acionadas na investigação das disciplinas escolares, oriundas de enfoques que apreendem singularidades teórico-metodológicas e também de finalidades, a saber: a perspectiva anglo-saxônica, cuja referência principal tem sido Ivor Goodson; a perspectiva francesa orientada pelas concepções de Andre Chervel e Dominique Julia; a vertente espanhola que ao agregar as duas, anteriormente mencionadas, realiza movimentos compostos e por vezes mais singulares, embasadas nas discussões empreendidas por Antonio Viñao Frago, mas também por grupos com objetivos e questões também singulares; e a perspectiva de trabalho praticada na América Latina por pesquisadores como Inês Dussel.

Decerto, embora intercambiáveis, tais perspectivas apresentam singularidades seja pelo foco central (currículo, processo de escolarização e/ou disciplinarização) ou escola historiográfica via seus representantes mais conhecidos (Goodson na Inglaterra; Chervel e Julia na França; Viñao Frago na Espanha); finalidades de pesquisa, campo de atuação do pesquisador.

Destarte, considerados os aspectos de centralidade do foco, que não recai exclusivamente sobre o ensino, mas também na forma de condução da análise. Afinal, a análise empreendida por um geógrafo, certamente não será a mesma conduzida por um pesquisador da História da Educação ou vice-versa; reafirmamos a nossa investigação como associada ao campo da História da Educação, optando-se por dialogar com ou desde o processo de escolarização⁴ e a cultura (material) escolar.

Por conseguinte, apresentar as linhas gerais do campo de investigação da HDE, destacando as que nos guiaram na consolidação do nosso objeto, instancia-se como imprescindível para justificar como encaminhamos nossa investigação e sua comunicação.

1.1 Um objeto que se constitui pelo referencial teórico-metodológico da *História das Disciplinas Escolares*

Operando com o pressuposto de que teoria e metodologia caminham de modo articulado na abordagem historiográfica da HDE, visamos discutir as problemáticas sobre as quais vem se dedicando esse campo, as fontes com as quais trabalha e as possibilidades investigativas com as quais pretende oferecer contribuições para a História da Educação, da escola e das práticas atinentes a uma dada disciplina.

⁴ O termo agrega aqui, além do estabelecimento de processos e políticas com vistas à organização da instrução, incluindo-se instituições e institucionalizações; o processo de “submetimento de pessoas, conhecimentos” e proposições aos imperativos escolares, portanto, como coisas próprias do tornar-se escolar. (FARIA FILHO, 2007, p.195).

Enfatizamos que a escolha de uma disciplina escolar específica não se caracteriza por si só como uma investigação da HDE, uma vez que para o trajeto histórico de sua escolarização é que deve estar voltado o pesquisador, conforme registramos, anteriormente. Nesta perspectiva, o ensino é apenas uma faceta dessa história e não o todo ou o único foco investigativo. Tal compreensão levou-nos a optar pelo constructo “Geografia escolar” e não apenas “ensino de Geografia”.

A nossa opção por nos guiarmos pelo constructo geografia escolar toma por base alguns entendimentos que consideramos importante destacar e que emergem do referencial teórico-metodológico da História das Disciplinas Escolares.

O primeiro desses diz respeito ao próprio vocábulo “disciplina escolar”, termo que conforme Chervel (1990, p. 177) designava, até o final do século XIX, “vigilância dos estabelecimentos e repressão das condutas à sua boa ordem”. Durante o período Imperial, temporalidade no qual se insere este trabalho, não existia uma nomenclatura específica ou única que correspondesse ao que chamamos na hodiernidade de disciplina escolar. Os termos mais utilizados à época eram matéria, cadeira, escola, aula, geralmente acompanhada pela indicação do “ramo do saber”, mas sempre associada às finalidades do(s) ensino(s), vez que estava em construção à forma escolar.⁵

Historicamente, o termo disciplina foi assumindo em consonância com o campo escolar e pedagógico, de modo geral, e as finalidades do ensino, em particular, outro significado passando a designar também a rubrica que nomeia uma matéria de ensino em particular, conforme concebemos atualmente. Ademais, as disciplinas, as escolas, os cursos e os tipos de instrução respondiam, por vezes, pelo mesmo nome. Cury e Pinheiro (2015) apontam na historiografia relativa à história da educação na Paraíba Provincial que, pelo menos, quatro tipos de escolas ou formas escolares foram localizadas, com funcionamentos concomitantes, a saber: 1) As *aulas avulsas* de nível secundário que funcionavam normalmente nas casas dos professores; 2) as *cadeiras isoladas*, que poderiam ser oferecidas tanto para a instrução primária quanto para a instrução secundária; 3) as instituições escolares, a exemplo do Liceu; e 4) e a instrução doméstica – uma forma de ensinar que se estabeleceu desde o período colonial brasileiro.

Feitos esses esclarecimentos, optamos pelo entendimento expresso por Santos (2007) de que a Geografia escolar difere da Geografia acadêmica e de certo modo também do ensino de Geografia, que seria uma faceta da Geografia escolar. Essa última perspectiva procura

⁵ Sobre essa questão conferir estudo realizado por Vincent, Lahire, Thin (2001).

olhar a escola por dentro de modo a agregar sujeitos como os professores e os alunos, as metodologias de ensino, sintetizando, as práticas desse ensino.

Para Julia (2000) referido por Viñao Frago (2008) faz-se necessário atentar para as armadilhas que as investigações relativas à HDE devem evitar, remetendo-nos a três delas, a saber: 1) estabelecer as chamadas origens, principalmente no segmento anterior [ou posterior]; 2) evitar as afirmações apressadas de que um determinado saber não fora ensinado porque não constara nos programas; 3) e por fim, abordá-las de modo a não considerar suas interações.

Ainda considerando as indicações e/ou cuidados apontados por Julia (2000) e referendados por Viñao Frago (2008), ponderamos acerca de outros que, embora decorrentes dos já enunciados, possam ser vistos em suas singularidades. No contexto do primeiro cuidado, atentemos para evitar estabelecer as chamadas origens, vez que não são simplesmente atos de permanência, seja pela possibilidade de estarem sujeitas a novas investigações, ou mesmo por uma questão de contexto. Ainda que consideremos com Souza Júnior e Galvão (2005, p. 394) que “a História das Disciplinas Escolares tende a focalizar o seu olhar para as características peculiares de cada nível e modalidade de ensino”. Entretanto, é importante ressaltarmos que no período Imperial brasileiro, podia ocorrer o uso de um mesmo compêndio para mais de um nível de instrução, ou seja, tanto nas aulas de primeiras letras quanto nas cadeiras do ensino secundário, apesar da necessidade da autorização que normalmente era efetuada pelo poderes públicos.

A investigação realizada por Silva (2012) apresentou conclusões que reafirmam que a Geografia não só esteve presente ao longo dos períodos Colonial, Imperial e Republicano, mas que também desempenhou diferentes papéis, a saber: científico, nacional e cultural; Ademais, nessa mesma investigação, a autora destacou a presença da Geografia nas Academias Superiores do Exército com uma bibliografia didática.

Chervel (1990) ao indagar a respeito de como uma determinada disciplina escolar se insere no processo de escolarização⁶ em um tempo histórico e territorialidade delimitada, nos encaminha a reafirmar que a “Geografia Escolar” parece ser a designação mais próxima do nível de abrangência e contextualização histórica, pedagógica e política que as investigações que tomam por base o referencial da HDE requerem.

⁶ Foucault (1987) coloca a escola como um espaço agregador de diversas práticas disciplinadoras, a exemplo da disposição de ordem e hierarquia, do tempo, do exame como regulador de desempenho e elaboração de certos saberes.

Goodson (1990) enuncia que para uma matéria tornar-se “disciplina acadêmica” significa mais que uma ideia de evolução, na verdade trata-se de uma caminhada em busca da disciplinarização como consequência da sua inserção acadêmica ou na Academia. Sobre essa perspectiva explica-nos Viñao Frago (2008, p. 200):

Quando Goodson, em algumas ocasiões, diferencia matéria ou disciplina para indicar como a conversão das primeiras nas segundas constitui um traço fundamental do processo de academização, formalização e abstração que, junto à formação de comunidades disciplinares, caracteriza a constituição das disciplinas escolares, ele está indicando a possibilidade de que existam disciplinas ou matérias que não podem receber a aplicação da expressão disciplina escolar.

Assim, o processo de academização de uma disciplina diz respeito a sua inserção e reconhecimento em Academias (formalização), geralmente por vinculações científicas e também de saber-poder, o que não compõe nosso foco de discussão neste estudo.

Em se tratando do nível de instrução secundária, dizemos que o termo matéria está mais associado a saberes que podiam ser agregados junto a outros em um tipo de organização própria da escola nominada como ‘cadeira’. Contudo, é no âmbito da escolarização enquanto processo e projeto de organização da instrução, principalmente no que se refere à configuração da ‘forma escolar’ - o que não prescinde da legislação e das práticas - que ocorrem paralelamente ao processo de disciplinarização como institucionalização da ‘matéria’ com um formato mais autônomo. Nesse movimento, alteram-se nominações; saberes outros podem ser incluídos, assim como finalidades acrescentadas; encaminhando-se, portanto, para certa estabilização da disciplina. Para tanto, podem ocorrer regulações de práticas, materializadas em horários, programas, artefatos produzidos e/ou utilizados pelos docentes, enfim, práticas são visibilizadas e viabilizadas como interfaces da disciplina com a cultura escolar.

Considerando-se que nesse processo corpos docentes são constituídos, alerta-nos Baqué (2010) para as especificidades que podem estar agregadas a esse transcurso, consoante com o nível de instrução. Certamente que na instrução secundária, sobretudo no período por nós estudado, essa ‘formalização’ implicava prestígio e diferenciação no que concerne aos seus professores, haja vista serem identificados e/ou reconhecidos como lentes catedráticos em uma determinada instituição, a exemplo de um Liceu.

A forma e os conteúdos das disciplinas, historicamente conformados são indicados por Goodson (1997) como uma trilha possível da investigação da HDE, focalizando o seu

processo de disciplinarização; assim como os modos ou as estratégias que foram sendo traçadas para a sua mudança ou permanência. Em outro estudo, Goodson (2001) também inspira as investigações nas quais a ação dos professores e de outros agentes educacionais são consideradas essenciais na constituição da disciplina, perspectiva com a qual nos identificamos.

Contudo, entendemos que a teorização proposta por Goodson (1990), encaminha muito mais para o processo de disciplinarização ou reconhecimento de uma disciplina que vai além do âmbito escolar, o que alude para a busca de prestígio, reconhecimento e recursos no sentido de tornar-se uma disciplina acadêmica. Ademais, é para o currículo que a sua teorização parece imprimir uma maior aderência. É para o currículo constituído ao longo do seu processo de elaboração, como texto oficial à sua efetivação nas salas de aula por professores e alunos, que o mencionado autor se volta e os livros, por exemplo, são considerados fontes importantes para esta finalidade.

Corroborando a observação que tecemos anteriormente, nos parece que o citado autor procurou centrar as suas análises mais acerca do processo de academização do que da disciplinarização. Nesse sentido, é no âmbito da História do Currículo, que apresenta as disciplinas escolares como “amálgamas mutáveis de subgrupos e tradições” (GOODSON, 1995, p. 120) cujo movimento, conforme Ferreira (2007, p. 128) “em busca de *status*, recursos e território, tanto entram em disputas quanto se apropriam de determinados padrões de professores, estudantes, temáticas e atividades de ensino, os quais foram socialmente produzidos e legitimados pelos sistemas educacionais”. Padrões que para Goodson (1997, p. 27) possuem “valor como moeda no *mercado da identidade social*”.

Em contrapartida à perspectiva de Chervel (1990), oriunda da historiografia francesa, com inclinação para as investigações associadas à História da Educação pela também adesão à análise da cultura escolar, propicia o estudo da história das disciplinas como núcleo fundamental dessa cultura. Para tanto, procurou clarificar tal associação, ou seja, considerando essencial voltar o “olhar sobre a instituição escolar como espaço não de reprodução ou de mera transposição de conhecimentos externos, mas de produção do saber.” (VIÑAO FRAGO, 2008, p. 188).

Em se tratando da articulação das disciplinas escolares com a cultura escolar Pinto (2014, p. 126-7) destaca sua relevância em termos de redimensionamento e contribuição, fazendo notar que:

Tendo como horizonte a cultura escolar, cultura que molda um tipo de saber, o saber escolar, a história das disciplinas escolares tem se apresentado no cenário científico como um novo ramo da história da educação que vem dando visibilidade à trajetória escolar de saberes, sua constituição e as finalidades educativas que cumpriu em diferentes períodos históricos.

Seguindo essa perspectiva de análise, para Julia (2001, p. 10), a cultura escolar está formada por “um conjunto de normas que definem os saberes a ensinar e os comportamentos a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão e assimilação de tais saberes e a incorporação destes conhecimentos”. Depreende-se então a necessidade não somente de ampliação, mas, sobretudo, de complementaridade de fontes quando disciplinas escolares e cultura escolar são postas em diálogo nas análises. Vinão Frago (2008, p. 190) explica que a inserção por esse tipo de investigação, possibilita-nos, igualmente,

no contexto mais amplo do estudo da cultura escolar e, dentro dela, na 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.

Avaliamos que as questões de investigação, o recorte temporal e as fontes devem estar de certo modo alinhados, vez que podem apresentar-se como demarcadores de aspectos mais ou menos voltados à tradição ou à inovação, às permanências ou às mudanças, notadamente quando se consideram as pró-posições relativas a novas reformas, novos métodos ou finalidades de/para o ensino.

Nesta pesquisa, o recorte temporal delimitado ao período do Oitocentos, tende mais à tradição, ainda que mudanças possam ter sido propostas ou apropriadas; e ainda que o diferente possa ser visto como mesmo ou vice-versa. Convém ainda lembrar que Dominique Julia (2002) e André Chervel (1990) mesmo partilhando muitos pressupostos compreensivos acerca da constituição das disciplinas escolares; com relação ao que sugerem focalizar no âmbito desses estudos jogam mais luz em um ou outro aspecto numa articulação com a cultura escolar: o primeiro interessa-se mais pela construção dos saberes escolares, razão pela qual sugere investigar a configuração de uma ‘vulgata’ da disciplina; já o segundo, ao focalizar as práticas escolares, as singulariza em termos de uma ‘cultura escolar primária’ e uma ‘cultura escolar secundária’ (FARIA FILHO; VIDAL; PAULILO, 2004) - perspectiva que endossamos mediante a singularidade e dificuldade que assume a geografia com relação às práticas em cada um desses níveis de ensino.

Considerando a historiografia espanhola concernente à abordagem da HDE, dizemos que pela sua característica compósita, conforme já aludimos, temos maior aderência neste estudo. O conceito de *código disciplinar* apresentado pelos pesquisadores do grupo Nebraska de Fedicaria em diálogo com um modo de ensino elitista e excludente que perdurou no Brasil durante o século XIX são além de elementos, condições contextuais de um espaço-temporalidade como a que se apresentara a educação nas Alagoas Oitocentista. Ademais, vem do citado grupo indicações de categorias analíticas para o estudo das disciplinas escolares, conforme fez notar Vinão Frago⁷ e, posteriormente, confirmadas pela leitura que fizemos de produções de autores como Baqué (2010) e Cuesta Fernandes (2001).

Viñao Frago (2008, p. 198), ao contextualizar as pesquisas empreendidas na Universidade de Murcia onde atua, aponta-nos uma via de entrada para a abordagem da HDE que lemos como uma indicação metodológica para nossa investigação nos orientado, portanto, pelo pressuposto de que “a configuração de um campo disciplinar e a profissionalização de quem os integravam como docentes”. Nesse sentido, para além de um nexos necessário, conforme suas palavras é também uma questão de considerá-los (os docentes) como principais agentes mobilizadores da disciplina, estabelecendo-se relações contextuais entre uma disciplina enquanto tradição e/ou expressão de uma formação que se dava em um *locus* específico, como também na agregação de *status* disciplinares vários.

1.2 As pesquisas sobre a Geografia escolar: trilhas exploradas e outras possibilidades

A(s) história(s) da disciplina escolar Geografia e/ou do seu ensino têm sido tema de pesquisas desenvolvidos no âmbito dos programas de Pós-Graduação tanto da Geografia quanto da Educação, por pesquisadores que mais focalizam a sua relação com a ciência geográfica, ou como expressão do pensamento geográfico - referência com a qual se pretende destacar o período anterior a sua institucionalização acadêmica, demarcando-se para tanto a existência dos primeiros cursos de Geografia em nível superior no Brasil na década de trinta do século XX.

⁷ De acordo com esse autor o mencionado grupo contribuiu com “uma série de categorias e conceitos de análise geral sobre a história das Disciplinas Escolares que, com independência do acordo ou desacordo entre elas, constituem hoje em dia o marco teórico e a contribuição coletiva mais coerente e estruturada sobre este tema que existe na Espanha.” (VIÑAO FRAGO, 2008, p. 194). O referido autor situa no contexto espanhol os trabalhos de quatro grupos em torno de três temas de pesquisa: História dos Livros de Texto e das Disciplinas Escolares (contextualizada pelo projeto MANES), História do Ensino das Ciências Sociais (desenvolvido pelos grupos FEDICARIA e ASKLÉPIOS) e História das Disciplinas a partir da profissão docente (esforço de pesquisa do Departamento de Teoria e História da Educação da Universidade de Múrcia).

Avaliamos que tal concepção traz à tona não só a ideia de sobreposição da ciência e/ou da disciplina acadêmica, mas também acaba por assumir a concepção de que a disciplina escolar seria produto desta, o que se distancia da concepção de André Chervel, para quem as disciplinas escolares são produtos da escola⁸.

No Brasil Oitocentista muitos intelectuais atuaram como geógrafos⁹, a exemplo de Humboldt, sob uma perspectiva naturalista; Tavares Bastos, mobilizando um horizonte político amplo e Thomaz Espindola, imbuído por uma visão administrativa, mas também mobilizado pela função de professor, dentre outros. Com atuações várias e formações diversas (Medicina, Direito) os citados geógrafos encetaram ou divulgaram matrizes, ideias e práticas.

Assim, reafirmamos a existência desses sujeitos, praticamente presentes em todos os ramos (para utilizar uma expressão apropriada à época) de atuação e formação postas para a elite intelectual brasileira na constituição do Estado Nacional ou Imperial. Posta como questão por Moraes (2005, p. 16) ao indagar quem eram os geógrafos brasileiros antes da “plena” institucionalização da Geografia no nosso país. Para tanto, elaborou as seguintes questões:

Serão os bacharéis de direito leitores de Ratzel? Ou os “engenheiros-topógrafos” egressos das escolas politécnicas? Ou ainda os “engenheiros-militares” envolvidos com o levantamento cartográfico das zonas de fronteira? Ou os intelectuais médicos que discutem a relação homem-natureza? Ou os professores de geografia dos Liceus?

Poderíamos acrescentar a esta lista outras corporações, inclusive políticas e culturais. Deprendemos da fala de Moraes (2005) mais que uma possibilidade, uma indicação que nos faz considerar “os professores de geografia dos Liceus” como os mais prováveis e completos geógrafos do Brasil Império, visto que agregavam em um só espaço (os Liceus), além das diversas corporações mencionadas, as concepções que lhes favoreciam a mobilização de um saber compósito. Saber este partilhado em/por um corpo disciplinar em constituição (catedráticos e/ou lentes de geografia), preocupados em dar a ver/ler um país, uma província, uma nação; de modo a sedimentar proposições e saberes em materiais não só por eles produzidos (os compêndios), mas também mobilizados para ensinar.

O próprio uso do termo geografia empregado desde o título dos compêndios ou como adjetivações em diversos materiais, ou mesmo sua explicitação feita de modo mais direto no

⁸ Para Chervel (1990) a análise histórica não permite que as disciplinas sejam consideradas como resultado de vulgarizações científicas, como fez crer a teoria da transposição didática, nem se reduzem às metodologias.

⁹ De acordo com Sousa Neto (1997) o ‘geógrafo’ do período Imperial era um autodidata, voraz leitor da bibliografia europeia da matéria, compilador de seus antecessores, e atento observador de seu meio regional.

seu interior possibilita-nos desvelar concepções, compreender explicações em termos de saberes, de finalidades escolares ou para além deste âmbito.

Com o ajuste do olhar e/ou outros adensamentos aos discursos produzidos/partilhados, vislumbramos que as aplicações deste conhecimento, bem como aspectos associados a sua singularização, hierarquização mediante outros saberes, possam ser identificados.

É nessa perspectiva que construímos o nosso argumento de tese, nos centrando no papel desempenhado por sujeitos, particularmente os professores-autores que produziram compêndios e que fizeram parte do processo de escolarização, tomando como referência mais particular a constituição de uma disciplina que demarcou seu espaço na educação secundária no Brasil, de modo geral, mais particularmente na Província das Alagoas. Nessa perspectiva, argumentamos ainda que a Geografia escolar na Província das Alagoas foi sendo inicialmente conformada como instrumento apropriado a um projeto da elite política e intelectual local no que se referia à formação da mocidade, conforme interpretação subjacente à produção de tantos compêndios, cujo foco estava no território alagoano. De saber instrumental e veiculador de uma ideologia civilizatória, inspirada nos moldes europeus, com destaque para a França.

Nesse sentido, a História da Geografia escolar produzida nas Alagoas Oitocentista apresentou singularidades no que diz respeito ao seu papel na constituição do nacional, ou melhor, no processo de constituição do Estado-nação. E ainda: a Geografia Escolar nas Alagoas foi orientada por referências escolares para além do Colégio de Pedro II, sendo consideradas em contrapartida as condições sociais, culturais e educacionais da mencionada Província. A produção de compêndios de Geografia, por professores do Liceu fez deslocar a ideia do nacionalismo centralizado para um patriotismo local.

Assim sendo, concentramos a nossa discussão no contexto da instrução secundária por entendermos que fora, prioritariamente, por dentro dos Liceus que se deram as decisões e encaminhamentos acerca tanto da produção de saberes geográficos quanto do seu ensino.

Ademais, considerando as recomendações de pesquisadores espanhóis que se voltam para o campo das investigações em HDE, é neste nível de instrução que uma disciplina tanto está mais propensa ao processo de *disciplinarização* - entendida mais como singularização de um campo - haja vista a organização disciplinar e/ou por matéria; mas também a possibilidade de construção de uma identidade social docente, considerando o campo disciplinar como expressão de saber/poder e a organização do ensino (BAQUÉ, 2010; VIÑAO FRAGO, 2008).

Afinal, a que e a quem servia ou interessava, mais que a presença, o reconhecimento da disciplina escolar Geografia no(s) Liceu(s)? Por quais razões e por quais caminhos se consolidou como disciplina escolar? Em que medida sua sedimentação requereu permanências e/ou mudanças, ou mesmo condições singulares?

Pensar tais questões como históricas, processuais, tradições e/ou (re)invenções é, portanto, reafirmar o seu caráter sócio-histórico-educacional, visando desnaturalizar um constructo que vem de uma longa caminhada, *pari passu* com o processo de escolarização e sua consequente inserção em um projeto mais amplo de/para a sociedade.

De antemão, vale ponderar que uma disciplina não se autonomiza por si só, mas é sempre um processo-produto da conformação articulada de instituições, sujeitos e da cultura escolar, incluindo-se os artefatos pedagógicos e os assentimentos dos professores e dos demais sujeitos que dela participam.

Considerando-se que são diversas as possibilidades de investigação relacionadas a um campo do conhecimento específico e que essas possíveis trilhas nos foram apontadas por pesquisas já empreendidas, destacamos, também nesta seção algumas destas investigações que nos auxiliaram, seja pela opção de rota, seja por que abriram caminhos para a investigação que realizamos, uma vez que a construção do conhecimento não se dá de uma forma linear e contínua, mas entre idas e vindas, estradas percorridas e outras ainda a percorrer, de modo que há sempre possibilidades de se encaminhar por outras trilhas.

Das pesquisas já realizadas e que de alguma maneira estabelecem relação com a História da Geografia Escolar fizemos alguns recortes que se pautam por critérios vários, razão pela qual não nos limitamos a uma temporalidade específica, mas principalmente a de contribuição para o avanço das pesquisas em que a Geografia Escolar aparece como palavra-chave associada e/ou descritor.

Para este intento consultamos o Banco de Dados de Teses e Dissertações da CAPES a partir do descritor “Geografia Escolar”, bem como *sites* de Programas de Pós-Graduação em Educação que tivessem linhas de pesquisa voltadas para a História da Educação (PUC/SP, UFPB, UFMG, UERJ, dentre outras), ou mesmo Programas de Pós-Graduação em Geografia (USP, UFU, UFPB). Nessa empreitada, portamo-nos como leitores de pesquisadores que têm um percurso de investigações e/ou orientações em que o elemento histórico teve relevância. Desse entrecruzamento fomos localizando, selecionando, descartando e ou categorizando-as com base em critérios que agrupassem os trabalhos, considerando-se temporalidades estudadas; instituições analisadas; bem como outras vias de entrada ao/para o estudo da Geografia Escolar; além do referencial teórico adotado.

Mediante o também entrecruzamento dos critérios anunciados, agregando-se igualmente à dimensão contributiva com que se apresentaram os trabalhos de teses e dissertações à ampliação e consolidação dos estudos voltados para a História da Geografia Escolar, selecionamos as que de algum modo dialogam com o nosso objeto, como possibilidade de fazermos “flecha com qualquer graveto” (JULIA, 2002), considerando que são reduzidas às pesquisas que tratam do tema em questão, ainda que esse número tenha se elevado nos últimos dez anos do século XXI¹⁰.

Assim sendo, consideramos sob a designação de pesquisas “pioneiras”, as dissertações realizadas por Issler (1973), Vlach (1988) e Rocha (1996), sendo que a última foi produzida no âmbito de um Programa de Pós-Graduação em Educação. Ademais, podem ser identificadas como contrapontos de concepções, posicionamentos e referenciais, geralmente citadas em todas as produções que se voltam para abordar a Geografia considerando a escola e a perspectiva histórica.

A tese de Bernardo Issler (1973) sobre a história do ensino de Geografia no período Imperial discute a desatualização desse ensino em função do não acompanhamento do desenvolvimento da ciência geográfica, isso porque o autor credita ou alia a finalidade desse ensino ao conhecimento científico que, já em meados do século XIX, questionava uma geografia pautada na descrição dos fatos geográficos. Para o citado autor, o distanciamento do ensino de Geografia nas escolas secundárias das novas formulações epistemológicas que esta ciência vinha sofrendo, sobretudo por influência de Ritter e Humboldt foi responsável pelo estado de desprestígio no papel e no valor do ensino da Geografia.

A pesquisa realizada por Vânia Rúbia Farias Vlach (1988) analisa a forma como o ensino de Geografia ocorria na escola brasileira, concomitante ao projeto modernizador de nação instituído pelo Estado como projeto da burguesia, razão pela qual a geografia dos professores (LACOSTE, 1998) não poderia mesmo absorver os avanços da ciência geográfica. Os livros didáticos que circularam no Brasil e o Colégio Pedro II são os focos para essa análise, assumindo o pressuposto de que essa instituição modelou a educação secundária no Brasil.

¹⁰ Carvalho (2010) realizou um amplo levantamento de pesquisas relacionadas à história do pensamento geográfico no Brasil, realizadas nos Programas de Pós-Graduação, apontando que as duas décadas finais do século XX e o primeiro decênio do século XXI demarcaram não somente um avanço nessa produção, mas também sua inovação por meio de novos objetos para além dos estudos dos autores e/ou instituições do saber geográfico, mas também da sua tradição, evolução, interpretação e contributos. Desse modo, destacou a geografia escolar como um dos potenciais temas a integrar a agenda dos estudiosos dessa área, bem como a tendência de adentrar também os programas de pós-graduação em educação.

Para a citada autora a geografia ensinada nas escolas brasileiras era muito próxima da produzida no IHGB, tendo como função precípua a divulgação da ideologia do nacionalismo patriótico.

A investigação realizada por Genylton Odilon Rêgo da Rocha ao tempo que atribui à consolidação/disciplinarização da Geografia pela via do currículo do Colégio de Pedro II em 1837 vai além deste *lôcus* de instrução, para a escola secundária brasileira no seu sentido mais amplo. Para tanto investigou a trajetória da Geografia escolar sob os aportes da História do Currículo, mas também da HDE, embora atribua maior peso ao primeiro referencial consoante com as fontes de base que utilizou, isto é, os programas escolares do citado colégio e demais documentos da Legislação educacional.

No que se refere às finalidades impostas para o ensino de Geografia, sua investigação faz complementações àquelas já desenvolvidas por Vlach (1988), por entender que o ensino de Geografia no século XIX não nasceu de um projeto nacionalista proposto pela elite dominante, mas com finalidade estritamente escolar.

Podemos dizer que o mencionado pesquisador uniu as investigações realizadas por aqueles dois anteriores com o objetivo de desvelar finalidades do ensino de Geografia focalizando as suas análises nas ideologias reservadas e/ou veiculadas à ciência que se sobrepôs a Geografia escolar. Desconsideraram o caráter singular de disciplina escolar ao tempo que a elevou como conhecimento científico, embora seja necessário ponderar que o referencial da HDE, ainda não tinha sido sequer divulgado no Brasil, o que veio acontecer, posteriormente, na década de 1890.

Desse modo, os dois autores, de forma mais ou menos explícita corroboram a *teoria da transposição didática*; ainda que Vlach (1988) pelo referencial marxista que embasa suas interpretações coloque radicalmente o papel ideológico do ensino de Geografia advindo de outra esfera - a governamental - com o objetivo precípua de divulgar, no contexto do século XIX, a ideologia do nacionalismo patriótico, cumprindo-se assim um papel de controle; o que explica e diferencia a ciência geográfica da disciplina escolar.

O nacionalismo patriótico para a citada autora estava igualmente, materializado e, conseqüentemente, veiculado nos conteúdos dos livros. Nessa perspectiva, cabe indagar se os compêndios produzidos e utilizados como materiais para a Geografia escolar, à época, abordavam o nacional e, se sim, o modo como se produziam os arranjos, se pelos conteúdos e/ou pedagogia implícita.

De todo modo, os dois autores, ao vincularem o processo de institucionalização da geografia e sua consolidação como disciplina no Brasil apontam conclusões que acabaram por

constituir duas vertentes analíticas no âmbito da historiografia sobre a constituição ensino/produção geográfica: uma que associa o processo referido como condição de constituição do Estado Nação e de inculcação do nacionalismo patriótico via educação (VLACH, 1988); e a segunda, que a emergência desse processo fora marcada pela divulgação de uma cultura universal, necessária ao ingresso na civilização europeia (ROCHA, 1996).

Albuquerque (2008) chama-nos atenção para o fato de que o nacionalismo, a partir de meados do século XIX, deu um novo significado à escola requerendo dessa, portanto, a difusão de uma abordagem geográfica local ou, como se afirmava na época, corográfica. Assim sendo,

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 (p. 166).

A nosso ver, esse seria um componente singular no processo de conformação da Geografia Escolar na/da Província das Alagoas, concordando com Cury (2006) acerca dessa possibilidade de configuração ou de especificidade de constituição de uma disciplina escolar estudada sob a perspectiva histórica da educação, inclusive, em espaços e temporalidades que se alteram, a exemplo das Províncias de Alagoas e da Parahyba do Norte.

No contexto da Província de Alagoas há uma considerável produção referente à Geografia local, até o início da década de 70 do século XIX e seus escritos para a instrução primária, eram destinados à Escola Normal que, aliás, funcionou, no período de 1869 a 1889 juntamente com o Liceu, sendo as aulas de Geografia ministradas por seus lentes, professores-autores de compêndios.

Ademais, à condição de aquisição/compra de livros fora sempre colocada como um fator de dificuldade mediante as condições financeiras da Província; destacando-se ainda o fato de os professores do ensino secundário (muitos deles autores desses materiais) assumir a centralidade do ensino ainda que por meio da produção de compêndios - embora a função que lhe fora preconizada desde Comenius ainda não se aplicasse ao caso brasileiro no século XIX - certamente devido “à ausência de pressão social pela universalização da educação escolar.” (ALVES, 2011, p. 295).

No entanto, apesar dessa assertiva mais geral, neste estudo empreendemos o esforço analítico de explorarmos as fontes compêndios, considerando as orientações de Viñao (2008) de que estes bem podem auxiliar-nos a contar a história de uma disciplina com aproximações

à cultura escolar, até porque são materiais que a integraram; além de veicularem concepções a ser difundidas e assimiladas no contexto escolar.

Pautamo-nos também nas indicações de Sacristán (2000, p. 138) para quem “analisar os livros adotados em uma disciplina nos aproxima mais da efetivação daquele saber, do consumido pelos professores e alunos, do que os documentos oficiais” e de Corrêa (2000, p. 12) ao asseverar que os livros escolares são portadores de “conteúdos reveladores de representações e valores predominantes num certo período de uma sociedade que, simultaneamente à historiografia da educação e da teoria da história, permitem rediscutir intenções e projetos de construção e de formação social”.

Além de nos orientarmos por tais perspectivas, consideramos com Bittencourt (2004, p. 479) que informações importantes podem ser encontradas nos livros não somente no texto em si, mas também “nos prefácios, prólogos, advertências, introduções. Nestes, é possível entrever mensagens dos autores e os possíveis diálogos com os professores, com as autoridades e com os alunos e suas famílias”.

Depreende-se então um princípio metodológico importante quando da leitura e interpretação dos compêndios aqui analisados, razão pela qual se faz necessário contextualizar a obra em seus aspectos textuais, *paratextuais* e também de autoria, ainda que considerado para esse aspecto a função-autor como um dos elementos discursivos, consoante com Foucault (2009).

Avaliamos que na temporalidade da investigação empreendida, cujas fontes são mais escassas e fragmentadas - os citados impressos assumem relevância para que nos aproximemos na perspectiva do diálogo das finalidades de objetivos com as finalidades reais (CHERVEL, 1990). Desse modo, no contexto das finalidades do ensino focalizamos as possíveis concepções e práticas que incidem desses materiais.

Destarte, partilhamos com Chervel (1990, p. 203) a compreensão de que

em cada época, o ensino dispensado pelos professores é, grosso modo, idêntico, para a **mesma disciplina** e para o **mesmo nível**. Todos os **manuals** ou quase todos **dizem então a mesma coisa**, ou quase isso. Os conceitos ensinados, a tecnologia adotada, a coleção de rubricas e capítulos, a organização do corpus de conhecimentos, mesmo os exemplos utilizados ou os tipos de exercícios praticados são idênticos, com variações aproximadas.

Mediante tal perspectiva Chervel (1990) aponta para a constituição/estabilização de uma vulgata¹¹ como um constructo com possibilidades teórico-metodológicas para o estudo de uma disciplina escolar com recurso à fonte livros escolar, em suas diversas classificações, no caso desta investigação, assumida como compêndios.

Convém assinalar que a configuração de uma vulgata conforme concebe Chervel (1990) pode ser vista como fenômeno e forma, concomitantemente; sobretudo pela possibilidade de abarcar análises atinentes tanto aos aspectos estruturais ou de apresentação de uma obra, como também de conteúdos associados a saberes disciplinares, mas também concepções, métodos de ensino em suas pequenas variações, permanências e ou mesmo mudanças.

Portanto, com relação aos compêndios e seus usos tanto no que se refere a questões de assumirem ou não a centralidade em detrimento do professor, há que se considerar que no período do Império diversas condições se conjugaram de modo a garantir a relevância deste agente do ensino, razão pelo qual os usos dos compêndios enquanto materiais de leitura, de consulta, de conhecimentos ou informações foram se tornando possíveis nos níveis de escolarização, nas disciplinas e nas práticas educativas, cujo controle e visibilidade eram definidas pelos professores.

Em que pese considerarmos as perspectivas explicativas produzidas pelos autores acima mencionados, como relevantes, defendemos outra argumentação que, se não as contraria, mas acrescenta novos elementos a serem considerados no âmbito desse processo. Referimo-nos à problemática de que a Geografia escolar, na Província de Alagoas (não no Pedro II), foi sendo conformada no contexto de emergência do Estado Nação para a educação das elites mas que foi necessário mobilizar várias formas de exercer e/ou caracterizar o(s) nacionalismo(s)¹² de modo a privilegiar duas escalas ou frentes de saberes vinculados ao local, melhor dizendo de uma *pátria lóci*, atados pelo escopo da modernização e civilização da (boa) sociedade. Nessa perspectiva, a articulação da geografia a um nacionalismo patriótico bem poderia ser retraduzido como um patriotismo (local) civilizatório.

Para esse entendimento, pautamo-nos em Hobsbawm (1997) ao colocar como preferente o termo patriotismo porque precedente ao termo nacionalismo para caracterizar o

¹¹ Entre os elementos destacados por Chervel na caracterização da vulgata estão: a *organização interna da disciplina*, os *conteúdos de ensino*, os *capítulos* propostos para organizá-los, os *temas específicos*, uma *sequência* proposta na condução dos estudos, a *terminologia* usada, os *exercícios típicos*, a existência de uma *escala de excelência* entre os exercícios, os *métodos* ou a forma de conduzir a *exposição* dos conteúdos, entre outros. (CHERVEL, 1990, p. 33 - 40).

¹² Vlach (1988) fala de um nacionalismo elitista, ou seja, de negação do povo. Há ainda a referência a um discurso de nacionalização do livro didático; a contribuição dada pelos cidadãos ao escreverem.

imperativo de lealdade; e em Catroga (2008, p. 30) que ao singularizar o caso brasileiro faz notar que é “à própria ideia imperial que se recorre para se fazer um novo Estado e uma nova nação”. Portanto, mantêm-se os pressupostos antigos, a exemplo da personalização do poder à permanência da figura do imperador, contrariando a pretensão de um Estado moderno de firmar-se na despersonalização do poder; da busca da manutenção da unidade-indivisibilidade do território como grande império, ainda que estivesse em pauta a definição de fronteiras das províncias. Vem de Catroga¹³ (2008, p. 26) também a formulação de pátria local é anterior a pátria nação, ou seja, o patriotismo antecede ao nacionalismo. “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”.

Ainda no âmbito historiográfico, delimitamos um segundo grupo de investigações que se aproximam do campo da HDE, contudo enveredando a discussão pela autoria¹⁴, compêndio(s). São eles: Manoel Fernandes de Sousa Neto e Levon Boligian.

Na investigação realizada por Sousa Neto (1997 e 2000), em que opta por centrar sua análise no papel que desempenhara o geógrafo Pompeu Brasil no âmbito do Império, sobretudo na Província do Ceará; a partir da abordagem biográfica e/ou da história dos intelectuais, mobilizando, todavia, a produção de um compêndio, que foi adotado no Colégio Imperial Pedro II e em várias outras províncias.

A pesquisa propiciou uma grande contribuição para a ampliação do conhecimento da história da Geografia Escolar; o que nos permite reafirmar com Munakata (2005, p. 4.) que “biografias e, principalmente, as autobiografias podem por vezes oferecer uma descrição inusitada, pessoal, das disciplinas ensinadas ou aprendidas”; ou ainda que “acompanhar as sucessivas edições de livros didáticos possibilita, então, traçar a evolução das disciplinas escolares” (Ibid., p. 5).

Boligian (2010) trabalha em sua tese com a Geografia Escolar, recortando os saberes cartográficos¹⁵ como um dos integrantes na configuração da disciplina. Recorreu às fontes

¹³ De acordo com Catroga (2008, p. 13) “é costume situar a genealogia do vocábulo “pátria” em Homero, onde *patra*, *patris* (e seus derivados: *patrôos*, *patrios*, *patriôtes*) remetem para a “terra dos pais” (*hê patris*) e possuem uma semântica que engloba, tanto o enraizamento natálico, como a fidelidade a uma terra e a um grupo humano identificado por uma herança comum, real ou fictícia”.

¹⁴ Para Foucault (1986) a autoria enquadra-se em uma das posições que o sujeito pode assumir na enunciação discursiva, sendo demarcada pelas condições, sociais, históricas.

¹⁵ Segundo Martinelli (2000) o termo “Cartografia” somente seria cunhado na segunda metade do século XIX, mais precisamente um neologismo criado em 1877 pelo português Visconde de Santarém. Desse modo, nas *postillas* e compêndios encontraremos os conteúdos referentes aos estudos de Cartografia, nos temas de “Cosmografia” ou de “Geografia Astronômica ou Matemática”.

como os programas curriculares oficiais, mas, também aos compêndios destinados aos alunos do primeiro ano do ensino secundário brasileiro.

O citado autor reconhece, portanto, a limitação da *teoria da transposição didática* para o entendimento da constituição dos saberes disciplinares ao tempo que reafirma a relevância da visão sócio-histórica para essa compreensão e faz notar em suas análises a ideia de didatização feita por professores-autores de compêndios.

Dos trabalhos selecionados, destacamos os contributos que lançam a análise e compreensão histórica da disciplina escolar geografia, ainda que esse nem sempre tenha sido apresentado como objetivo principal.

Por fim, temos um terceiro grupo que associamos como tendências de pesquisas recentes, no qual situamos a nossa própria investigação. Essa tendência vem ganhando corpo, sobretudo pela reafirmação de que a história da Geografia Escolar pode ser contada para além do Colégio de Pedro II. Tais pesquisas fazem referência a espaços específicos, optam por uma temporalidade de média duração e tomam o período do Império como apropriado para o objetivo a que se dispõem. Assim nesse grupo destacamos os estudos realizados por Mizael Fernandes de Oliveira; Eduardo José Pereira Maia; André Luís Conceição Alves, Daniel Mendes Gomes e Jeane Medeiros da Silva.

No âmbito desse grupo localizamos uma série de trabalhos que, cronologicamente, pode ser iniciada pela investigação empreendida por Oliveira (2011). Contudo, a singularidade do objeto de estudo na investigação de fôlego empreendida por Silva (2012) - a constituição de uma bibliografia didática da/para a Geografia Escolar - apresenta-se como uma produção de consulta obrigatória e, portanto, material de base para as que se seguiram porque juntou “*cada graveto e fez flecha*” (JULIA, 2002) com eles, numa operação historiográfica e catalográfica combinadas, com o objetivo de oferecer subsídios para novos empreendimentos investigativos.

Vale salientar que a mencionada investigadora trabalhou na perspectiva da longa duração, contrariando assim muitas teses já estabelecidas como lugares comuns, a exemplo das origens da Geografia datada no século XIX, no nível de ensino secundário, restrita a Corte e a modelar instituição imperial Colégio de Pedro II. Assim sendo, foi revista as origens da disciplina no que se refere tanto ao período quanto a instituição na qual fora inicialmente ministrada, apontada na pesquisa como tendo sido a Geografia ensinada nos cursos científicos da Academia Real Militar, desde 1810, em aulas avulsas.

A tese apresentada por Silva (2012) foi de que as primeiras manifestações da Geografia como disciplina independente surgiram mesmo no ensino superior no contexto de

uma educação científica na Colônia, tendo marcado esse processo o surgimento de livros didáticos no início dos anos de 1820. Portanto, conforme a citada autora a fundação do Colégio Pedro II consolidou um processo anunciado desde o ano de 1810. Assim sendo, asseverou Silva (2012, p. 377): “a Geografia estudada na Academia Militar foi aquela introduzida para as elites, dentre as quais alguns se tornaram futuros lentes do ensino secundário e/ou autores de livros didáticos” (SILVA, 2012, p. 377).

Ao caracterizar a constituição do que chamou de “discurso didático” em seu trabalho, Silva (2012) apontou que esse era então um compósito que acabava por demarcar a autoridade de um sujeito-autor, bem como a tradução de saberes por meio de processos como de adaptação e compendiação que, inclusive, não prescindiam de documentos da administração pública.

O estudo de Silva¹⁶ (2012) ainda apresentou a catalogação de 276 títulos de livros de Geografia, contando-se as suas re-edições, 510 obras escritas por 183 autores, que configuram a bibliografia didática da disciplina escolar Geografia.

No interior do terceiro grupo de pesquisas o trabalho de Oliveira (2011) pode ser considerado um marco de inflexão¹⁷ na trajetória de investigação da Geografia escolar: uma tendência de pesquisa que vem se consolidando no âmbito dos programas de pós-graduação em educação, sobretudo, nas linhas de pesquisa geralmente nominadas de História da Educação. Outros aspectos contributivos a uma inflexão é a focalização em uma territorialidade, articulada ao processo de escolarização, bem como a inserção da categoria “duração” - fundamental para a produção histórica por nos possibilitar ressignificar os vestígios do passado em seu respectivo tempo e espaço.

Oliveira (2011) focalizou em sua dissertação o processo de escolarização e espacialização da geografia escolar na Província do Espírito Santo compreendendo os anos de 1843 a 1889, concluindo que até os anos de 1874, o ensino de geografia na província capixaba ficou restrito à capital e ao ensino secundário, tendo sido ministrada no Liceu de Vitória e no Colégio Nossa Senhora da Penha – instituição voltada para o sexo feminino. Concluiu que a disciplina teve pouca expressividade em relação às demais em função do reduzido número de matrículas e alunos frequentes.

¹⁶ Vale salientar que a autora não localizou todas as obras elencadas em arquivos, tendo realizado, complementarmente, uma compilação de dados em pesquisas já realizadas.

¹⁷ A alusão ao termo refere-se ao seu significado matemático de taxa de crescimento ou mudança de ritmo de uma curva em um dado gráfico, certamente proveniente do acúmulo de resultados das investigações já realizadas.

A tese de Maia (2014, p. 18), aponta que “a versão escolarizada do saber geográfico não tinha a finalidade de atender a um interesse supostamente maior em decorrência da concepção de transposição didática”, conforme teorização formulada por Yves Chevalard. Reafirma, todavia, que “o saber geográfico, ainda que em processo inicial, foi se constituindo, no século XIX, em saber escolar organizado, em uma disciplina”. Depreendemos do enunciado que o movimento de localizar as influências da ciência geográfica seja em termos de nomes, concepções ou mesmo atualizações não se coaduna com as pesquisas que se afiliam à abordagem da HDE.

A dissertação de Alves (2014) conta ‘uma história da Geografia’, por dentro de uma instituição, o Liceu sergipense, de modo a referendar a articulação dos estudos das disciplinas escolares ao da história das instituições. Escolarização e institucionalizações vistas a partir da disciplinarização, ou seja, do processo de formatação de uma determinada disciplina. Suas principais fontes para o desenvolvimento do estudo foram as *Atas da Congregação do Atheneu Sergipense* onde foram acessados aspectos relativos à história da aludida disciplina: programas, lentes, exames, materiais de estudo. Alves (2014) apontou em sua investigação que o Brasil e Sergipe estiveram quase ausentes nos programas de ensino do Atheneu sergipense durante o período Imperial.

A tese de Gomes (2016) assume a perspectiva de dar centralidade ao ensino de geografia em e por dentro do ensino secundário paulista, destacando principalmente instituições singulares para contar a história dessa disciplina escolar na Província de São Paulo. Assim sendo, o *Curso Anexo* a Academia de Direito de São Paulo como “berço” do ensino de Geografia em seu percurso de apogeu e decadência e também em interface com outras instituições - a exemplo do Seminário Episcopal e a Escola Normal - e porque não dizer como o modelo proposto pelo Colégio Pedro II, ainda que para apontar similitudes e dessemelhanças, constituiu seu lócus e foco de e para a análise.

Destarte, a principal indagação da investigação assume uma perspectiva comparativa, senão metodológica, mas de singularização do objeto ao indagar: “a disciplina de Geografia em São Paulo seria um reflexo da Geografia ministrada no Rio de Janeiro ou ela teve características próprias? (GOMES, 2016, p. 28).

Considerado o questionamento supracitado Gomes (2016, p. 213) apontou em sua tese que “o ensino de geografia no ensino secundário paulista se constituiu na conjugação do material disponibilizado na biblioteca do curso jurídico com a atuação dos primeiros professores dessa disciplina”, dentre os quais se destacou o professor Júlio Frank, imprimindo marcas na configuração da disciplina geografia.

Dos quatro últimos trabalhos mencionados, destacam-se senão a singularidade, a especificidade dos lugares de produção, ou seja, em programas de pós-graduação em educação. Vale também ressaltar que todos se apropriaram do referencial teórico-metodológico da HDE. Acresce também que as sobreditas investigações podem ser lidas no seu conjunto como pontos de inflexão, representados pela alteração/ampliação de um caminho investigativo e pela consolidação do reconhecimento de que não só havia no século XIX um movimento de constituição da disciplina escolar geografia, mas igualmente da relevância desse período para o seu processo de disciplinarização.

Desse modo, esse conjunto de estudos contraria a clássica “tese” de que a institucionalização da Geografia somente ocorreu nos anos trinta do século XX, com a formação dos primeiros geógrafos no Brasil. Avança, também para além dos estudos sobre a Geografia Escolar que tomavam, exclusivamente, como marco espacial e institucional o município da Corte, Rio de Janeiro e o Colégio Pedro II, no período Imperial brasileiro.

Hoje, torna-se cada vez mais premente desenvolverem-se estudos considerando-se outras regiões e temporalidades, conforme vem sendo empreendido nos programas de pós-graduação de universidades localizadas no Nordeste brasileiro, com destaque para os programas de Pós-Graduação em Educação e em Geografia na UFPB.

No contexto desse movimento, vem destacando-se o Grupo de Estudos e Pesquisa Ciência, Educação e Sociedade (GPCES) do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB coordenado pela professora Dra. Maria Adailza Albuquerque¹⁸ numa interface com o Programa de Pós-Graduação em Geografia. Já o Grupo de Pesquisa História da Educação no Nordeste Oitocentista (GHENO¹⁹) coordenado pela professora Dra. Cláudia Engler Cury com interfaces entre os programas de Pós-Graduação em Educação e em História na citada Universidade vem igualmente encampando esse desafio nos campos disciplinares da História e da Geografia, grupo ao qual me agrego nessa instituição e na produção dessa tese.

Neste contexto, selecionamos os trabalhos de Joseane Abílio de Sousa Ferreira; Maria Deusia Lima Ângelo e de Maday de Souza Morais. No conjunto desses trabalhos, o

¹⁸ Essa tem sido mais que uma referência um reconhecimento do empreendimento investigativo capitaneado pelo citado grupo e registrado em teses como as de Maia (2014) e Gomes (2016). “Recentemente o Grupo de Pesquisa Ciência, Educação e Sociedade – GPCES coordenado pela professora Maria Adailza Martins de Albuquerque na Universidade Federal da Paraíba tem realizado pesquisas em torno da constituição da disciplina de Geografia e do conhecimento dessa disciplina em Liceus na Região Nordeste do Brasil apontando para outros marcos no ensino de Geografia. As pesquisas oriundas do GPCES vem debruçando-se sobre a História do Ensino de Geografia em diferentes Estados da Região Nordeste sob uma leitura de Chervel (1990), no campo da História das Disciplinas Escolares”.

¹⁹ O Grupo desde a nomeação assume a dimensão regional para o desenvolvimento de investigações no campo da História da Educação.

referencial teórico-metodológico da HDE foi apropriado apesar de terem especificidades, seja pelas fontes consultadas, objeto delimitado ou objetivos propostos. Vale mencionar que selecionamos para integrar esse grupo apenas os trabalhos que se limitaram ao período Imperial brasileiro.

O trabalho de Ferreira (2012), por exemplo, ao tempo que recorta como objeto de investigação os exercícios, insere-os na interface histórica com os métodos de ensino e sua relação concomitante com a escolarização e disciplinarização dos saberes escolares em um espaço temporalidade no qual ocorreram inovações nas propostas de ordem metodológicas.

Já Ângelo (2014) trabalhou com as fontes impressos escolares (livros didáticos de geografia) como suportes da disciplinarização da geografia escolar, abordando-os a partir de variáveis múltiplas, tais como as edições, destinações, conteúdos e autorias. Ao realizar a investigação, localizou muitas obras e realizou também o movimento de catalogação conforme foi empreendido por Silva (2012), contudo destacando a escala do regional.

Morais (2016), delimitou o seu estudo sobre o ensino de história no nível de ensino secundário na Província da Paraíba no Oitocentos. Para tanto, discutiu a história da constituição da disciplina escolar de história considerando os seus movimentos de criação, nomeações, configurações e consolidação de uma disciplina escolar na esteira do entendimento de que é possível ultrapassar os limites do que ocorrera no Colégio Pedro II. Ao discutir seu objeto na perspectiva da HDE, perpassou pela redefinição das finalidades do ensino, bem como o modo como a cadeira de História antes a concentrar/veicular outros saberes, foi se constituindo como uma disciplina.

No âmbito da Universidade Federal de Alagoas foram também localizados trabalhos desenvolvidos nos programas de pós-graduação em Educação e em História. Aliás, a nossa curiosidade epistemológica para o desenvolvimento desta tese originou-se no interior do Grupo de Pesquisa “Caminhos da Educação em Alagoas”, coordenado pela professora Dra. Maria das Graças Loiola Madeira, conforme já mencionamos anteriormente. Os estudos já produzidos no mencionado Grupo de Pesquisa e que fazem interface com o nosso objeto de pesquisa foram desenvolvidos por Ivanildo Gomes dos Santos; Edgleide de Oliveira Herculano e Izabela Cristina de Melo Santos.

Os trabalhos acima evidenciados têm em comum muitas das referências teóricas e fontes com as quais dialogamos; aliada à especificidade da História da Educação em Alagoas. Foram de todo modo mobilizados a partir da produção de um *Catálogo de fontes documentais* originado de um Projeto de Pesquisa desenvolvido por Madeira (2008), base do trabalho de conclusão de curso desenvolvido por Herculano (2011).

Os dois geógrafos Espindola e Diegues Junior, são os grandes nomes da geografia em Alagoas durante o período do Império, isso porque os nomes de tantos outros geógrafos ainda são pouco conhecidos. Assim considerando os escritos e proposições dos dois geógrafos destacados tornaram-se objeto de investigação de Herculano (2014) e de Santos (2014). A partir deles é que buscamos neste estudo contar uma história da Geografia escolar na Província das Alagoas.

Santos (2012) adentrou o campo da HDE por investigar um professor - o Cônego Valente - e suas concepções no âmbito da configuração dos saberes históricos escolares em um nível de ensino e instituição específica: O Liceu Alagoano. Dizemos que se aproxima da HDE pautado pela indicação de que “a configuração de um campo disciplinar e a profissionalização de quem os integravam como docentes” (VIÑAO FRAGO, 2008, p. 198). Os impressos são as fontes basilares para o empreendimento investigativo realizado pelos pesquisadores anteriormente elencados. [ver Apêndice A].

Nessa caminhada consultamos também as memórias dos Congressos Brasileiros de História da Educação (CBHE) constante no *site* <http://sbhe.org.br/modules/publisher> da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE) que disponibiliza, além de outros documentos, os *Anais Eletrônicos*. Neles nos centramos nos eixos temáticos em que aparece a história das disciplinas escolares.

Identificamos que foi a partir do ano de 2008, quando da realização do V Congresso Brasileiro de História da Educação, na cidade de Aracaju/SE, que se dispôs um eixo nominado: *Currículo, disciplinas e instituições escolares*, associando-se assim a história das disciplinas escolares ao currículo, articulada com as discussões sobre as instituições escolares. Vale ressaltar que essa última temática já a havia aparecido como eixo desde a realização do I CBHE, realizados em 2000.

Contudo, foi no contexto do VI CBHE acontecido em Vitória/ES no ano de 2011 que o tema da história das disciplinas escolares apresenta-se vinculado à cultura escolar, ou seja, no eixo temático *História das Culturas e Disciplinas Escolares*. Esse aspecto se constituiu para nós um ponto de inflexão para as investigações que se voltam para essa temática, colocando-a em diálogo com as culturas escolares, o que se reafirmou pela composição do grupo de trabalho de número 6 (seis) no VII CBHE realizado em 2013 em Cuiabá/MT. Consolidando-se no último CBHE realizado na cidade de Maringá/PR, em 2015, o eixo supracitado, não somente em termos de denominação, mas, sobretudo de diálogo entre as culturas escolares e as disciplinas escolares, perspectiva que assumimos na investigação que aqui empreendemos.

Retomando o movimento que denominamos como tendências de pesquisas recentes no âmbito da HDE, tendo em vista situar a investigação que realizamos em função do diálogo entre trilhas exploradas e outras possibilitadas, dizemos que a(s) singularidade(s) que assumimos pode(m) ser notada(s) pelo recurso às categorias analítico-interpretativas de *cultura escolar* e *código disciplinar compartilhado*, na perspectiva de articular a investigação histórica com as práticas escolares.

Na esteira de singularização do nosso objeto e de construção/apresentação dos argumentos que fundamentam nossa tese, faz-se necessário explicitarmos nosso entendimento em relação às políticas educacionais para o século XIX, esteve em franca discussão ou disputa de concepções, a saber: a centralização e o nacionalismo envolvendo a intelectualidade da Corte e das Províncias, particularmente a de Alagoas.

Na investigação empreendida para esta tese adotamos o pressuposto de que a construção do Estado Nacional como tarefa posta aos letrados considerava a instituição escola, ou mesmo a finalidade instrução e/ou educação como veículo contributivo para tal intento. Neste contexto, há que se considerar que “as disciplinas escolares atendem a finalidades sociais decorrentes do projeto social da escolarização”. (LOPES, 2005, p. 265).

De fato, no contexto brasileiro a ideia de centralidade foi emanada da Corte, sobretudo, quando tratamos dos aspectos relativos à educação. No entanto, vale ponderar que não estamos desconsiderando a viabilidade desse entendimento, mas investindo na possibilidade de que elementos inseridos em particularidades provinciais devam ser investigados, inclusive como contributos à ampliação da história de uma disciplina escolar no que se refere a regularidades, mas também a singularidades. Cientes de que a concepção anteriormente referida permite-nos entrever que estava em jogo não somente a ideia e construção da nacionalidade, mas também a de centralidade da educação (das elites²⁰) como um meio apropriado para tal intento. Nesse sentido, encaminhamos a nossa questão de investigação em outra direção, argumentando que as disciplinas escolares são produzidas na/para a escola, ainda que essa não seja a única instituição onde operam seus agentes. “Uma disciplina é a atividade coletiva das pessoas que a praticam. A Geografia que se ensina, logo, constitui-se no que os professores, autores de manuais escolares, decidem ensinar” (MAIA, 2014, p. 15).

²⁰ O termo pode ser entendido em várias acepções para referenciar determinados grupos, razão pela qual consideramos a sua caracterização ou explicitação necessárias. Dentre as referências possíveis - centralizando-se o aspecto linguagem – pode-se sugerir uma reinterpretação em termos linguísticos ou de retórica como uma menção aos indivíduos capazes de dominar a ‘linguagem’ do ‘centro’ e de ‘poder’ e consequentemente expressá-la. Entendimento que toma por base o conceito de falante ideal, conforme Noam Chomsky citado por Peixoto (2005, p. 17).

Destarte, a Província das Alagoas, apresentar-se, potencialmente relevante nessa empreitada haja vista a produção de um significativo número de compêndios de geografia, totalizando-se sete, sendo três referentes ao território de Alagoas, contabilizando dois deles com duas e três edições. Os compêndios produzidos acerca do território alagoano ou por alagoanos estão relacionados no quadro seguinte:

Quadro 1- Compêndios produzidos sobre o território alagoano ou por alagoanos no século XIX

Anos	Título	Autor	Edição
1844	<i>Opusculo da Descrição Geographica, Topographica, Phizica, Politica, e Historica do que unicamente respeita Província das Alagôas no Imperio do Brazil (61 p.)</i>	Hum Brasileiro (autoria atribuída a Antonio Joaquim de Moura)	1ª
1860	<i>Geografia physica, política, histórica e administrativa da província de Alagoas (33 p.)</i>	Dr. Thomaz do Bomfim Espindola	1ª
1871	<i>Geographia alagoana ou descrição physica, política e histórica da província das Alagoas (483 p.)</i>	Dr. Thomaz do Bomfim Espindola	2ª
1874	<i>Elementos de Geographia e Cosmographia offerecidos a Mocidade Alagoana</i>	Dr. Thomaz do Bomfim Espindola	1ª
187?	<i>Elementos de Geographia e Cosmographia offerecidos a Mocidade Alagoana</i>	Dr. Thomaz do Bomfim Espindola	2ª
1885	<i>Elementos de Geographia e Cosmographia offerecidos a Mocidade Alagoana (332 p.)</i>	Dr. Thomaz do Bomfim Espindola	3ª
1890	<i>Compendio de Geographia e Cosmografia (133 p.)</i>	Manoel Balthazar Pereira Diegues Junior	1ª

Fonte: Organizado pela autora a partir de catálogos bio-bibliográficos de autores alagoanos.

Dos compêndios elencados foram localizados um de cada um dos três diferentes autores, sendo que dos títulos de Espíndola somente foram localizados a segunda edição do livro *Geografia Alagoana* (1871) e a terceira edição do seu segundo título - *Elementos de Geographia e Cosmographia* (1885).

Assim, essas obras fazem parte do acervo documental ao qual utilizamos como inerente ao nosso objeto de pesquisa e que balizam a construção do nosso argumento de tese. Eles nos possibilitaram retomar a discussão que já vem sendo empreendida acerca da relação entre centralidade e localidade; nacionalismo e patriotismo com a vinculação ao território, via concepção de uma *pátria loci*. Para tanto, recorremos a Dolhnikoff (2005) para quem a garantia da unidade de todo território foi possível via conformação de um pacto Imperial forjado não pela neutralização das elites provinciais e pela centralização administrativa, mas, sobretudo, via implementação de um arranjo institucional, no qual os interesses das elites locais se acomodaram, contando com considerável autonomia para governar suas províncias

e, paralelamente, obtendo garantias de participação no governo central através de suas representações na Câmara dos Deputados.

Entendemos que tal arranjo possibilitou que liberais e conservadores fossem contemplados, inclusive ao apresentarem pautas que, pelo menos no campo educacional, viabilizaram-se pela possibilidade de alinhar-se o local, o nacional e o global; e a geografia ou o discurso que lhe fora atribuído foi, por assim dizer, criando as condições de enunciação desses sujeitos em/por suas posições: administradores, lentes de geografia, membros do IHGAL e de tantas outras sociedades que se posicionavam em prol da instrução à época, mas também por suas produções (os compêndios, por exemplo) e posturas de compatriotas (representando a Província; contribuindo para a educação da mocidade).

Ademais, o *Ato Adicional* de 1834, já havia, por assim dizer, criado as bases para ensinar uma autonomia ainda que tutelada por criações que integravam um conjunto de instituições, que no contexto da Geografia, foram determinantes à construção, divulgação e reconhecimento dos seus saberes, a exemplo do IAGA e do Liceu. Além de ter possibilitado, politicamente, a criação das Assembleias Legislativas Provinciais.

Considerando as condições sociais, políticas e econômicas na qual se encontrava a Província de Alagoas em relação às demais, notadamente em relação as do Norte em que se destacavam a de Pernambuco e a da Bahia, procuramos as suas singularidades, que terminaram por ecoar na produção de compêndios de geografia.

Para tanto, assumimos durante o desenvolvimento da pesquisa alguns pressupostos que nos ajudaram na direção de nossas análises, a saber:

- Na conformação de uma disciplina escolar, um nível de ensino ou tipo de instrução, consideradas as singularidades do período, concorre com maior ou menor peso para a sua inserção, permanência, consolidação ou aderência,
- Decorrente deste entendimento, os professores ainda que não tão explicitamente vão sedimentando uma identidade, imbricada no/pelo nível de ensino e disciplina, ao tempo que consolidam um código compartilhado para as práticas e os saberes que são mais duradouros no âmbito da disciplina;
- Ao utilizarmos os compêndios como fontes basilares na investigação, convém prevenir que não se tratou de investigar a sua própria história, ou seja, a história do livro, mas notadamente como uma produção destinada para o ensino da Geografia escolar.

1.3 Do recorte da pesquisa, das fontes e das lentes de leitura

A investigação por nós realizada insere-se no período do Oitocentos, um século em que quase tudo estava para ser feito sob a batuta de uma elite intelectual (administradores públicos, professores, bacharéis, jornalistas, entre outros) designada e/ou formada para tal intento.

Nessa direção, apesar de, o nosso foco para o delineamento da configuração da Geografia como disciplina escolar dar-se por dentro do ensino secundário - o que inclui o Liceu Provincial²¹ e a Escola Normal - optamos por delimitar o recorte temporal da nossa investigação por marcos não apenas políticos ou institucionais, mas, sobretudo pedagógicos ou materiais, a exemplo dos artefatos²² “compêndios”, na esteira de que se instituem, ao menos na Província das Alagoas como documentos que reafirmam uma preocupação com o ensino de Geografia.

Assim sendo, o período delimitado para investigação nesta tese, compreende os anos de 1844 a 1890, anos esses que demarcam os momentos de produção das obras: *Opusculo da Descrição Geographica, Topographica, Phizica, Politica, e Historica do que unicamente respeita á Província das Alagôas no Imperio do Brazil* (1844), de autoria atribuída a Antonio Joaquim de Moura e o *Compendio de Geografia e Cosmografia*, escrito por Manoel Balthazar Pereira Diegues Junior, publicado em 1892.

Em conformidade com a perspectiva da História da Educação e considerando o conceito de *cultura escolar* ou como uma “lente de leitura” para esta investigação, as obras acima mencionadas apresentam-se como possibilidade heurística de diálogo tanto com a abordagem relativa à história das disciplinas escolares quanto com o campo historiográfico. Transformadas por nós em fontes, os livros acima mencionados contribuíram sobremaneira para acessarmos conhecimentos, normas, e conhecimentos/saberes escolares que muito possivelmente fizeram parte das práticas efetivadas pelos professores em sala de aula. Assim, a adoção desse tipo de artefato escolar como fonte, ajuda-nos a situar essa perspectiva analítica, que “[...] substitui a grande narrativa e sua conceituação de forte carga abstrata, para incorporar as diferenças geográficas, temporais e sociais, levando à compreensão de que sob

²¹ Inserimos essa nomenclatura considerando que por meio da Lei n. 106, de 5 de maio de 1849 foi esta a nomeação adotada, sendo alterada para *Liceu Alagoano* em 1892, conforme o Decreto n. 12, de 9 de dezembro de 1892.

²² A aceção de artefato está associada a dimensão histórico-arqueológica com que se apresentam os compêndios: um objeto que fornece indicações sobre a época, ao tempo que pode ser lido em sua estrutura de produção como mecanismo constituído para um fim determinado.

uma mesma forma encontra-se a riqueza da diversidade e a originalidade de processos.” (VALDEMARIM, 2007, p. 317).

A temporalidade delimitada para esta tese, aliada à acessibilidade e condições de arquivamento documental, nos encaminhou na busca dos indícios, dos sinais que as fontes aqui selecionadas podiam nos oferecer para construção da nossa narrativa. O acesso as fontes, para além dos próprios compêndios, nos aproximaram de muitos documentos prescritivos. Assim, estamos cientes de que lidamos mais com “práticas de *prescrição* de práticas”, embora não duvidemos nem afirmemos categoricamente de que foram praticadas no interior das escolas. Para tanto, recorremos a Foucault (1986) na perspectiva da necessidade de estabelecermos relações entre as “*formações discursivas* e os *domínios não discursivos* (instituições, acontecimentos políticos, práticas e processos econômicos)”, aspecto que retomaremos, posteriormente.

Afinal, é possível, associar práticas tendo como materialidade discursos do passado? De antemão, lembramos com Foucault (1986) a respeito da necessidade de desconstrução de postulados que nos impelem (ou em outros momentos nos impedem) a realizarmos leitura de documentos marcados pela enunciação, geralmente atribuídas aos sujeitos, pautando-nos por concepções que buscam a unidade e coerência de uma obra, além da sua originalidade criadora. Também não devemos deixar de considerar que as *práticas não discursivas* pertencem a realidade em detrimento das práticas discursivas. Real e realidade não se contrapõem, o primeiro é sempre situado, recortado, sem pretensões de totalidade, uma faceta da realidade que não a nega nem mesmo deixa de integrá-la. O real não pode ser visto/lido como “totalidade que há de ser restituída” (FOUCAULT, 2003, p. 329). Isso justifica, por exemplo, a opção por não tratar o compêndio em sua extensão e também de não trabalhar cronologicamente a sua história.

Ainda que não utilizemos a arqueologia foucaultiana como método, ressaltamos o seu potencial para análise do discurso, singularizando-a de outras abordagens. Esclarece-nos Foucault (2005):

[...] Diante de um conjunto de fatos enunciativos, a arqueologia não se pergunta o que pode motivá-los (esta é a busca de contextos de formulação); tão pouco busca encontrar o que se expressa neles (tarefa da hermenêutica); mas intenta determinar como as *regras de formação* das quais eles dependem - e que caracterizam a positividade a que pertencem - podem estar vinculadas a sistemas *não discursivos*: busca definir essas formas específicas de articulação (FOUCAULT, 2005, p. 182-3).

Adverte-nos ainda o citado autor que no discurso deve-se atentar para as descontinuidades e as regularidades que condicionam a sua produção; bem como assumir a especificidade e distância mesmo das *práticas discursivas* aos *regimes de práticas*.

Nessa direção, situamos o nosso objeto de investigação, expresso como ‘conformação’ da ‘Geografia Escolar’ em um espaço-tempo delimitado, considerando, por exemplo, que tal ação é eminentemente histórica, incluindo-se a trajetória que vai propiciando ajustar, relacionar, dar forma a algo, neste contexto, uma disciplina escolar que não prescinde da articulação de elementos diversos e apropriados para uma configuração que envolve instituições, sujeitos e artefatos.

Mas afinal, quais são os agentes estruturantes de uma disciplina escolar? Podemos pensá-los pelo menos em três frentes: 1) na das instituições, incluindo-se a legislação, as escolas, os espaços de falas e interação dos sujeitos, que de algum modo apresentam relação com o campo disciplinar; 2) na dos artefatos, que na esteira da cultura material escolar, inclui os instrumentos capazes de viabilizar o ensino da disciplina, incluindo-se os compêndios, fonte basilar neste trabalho, consoante com o acesso e potencialidade heurística desse tipo de documento; e 3) na dos sujeitos professores - frente que lemos como mais associada ao ensino, considerando-se a temporalidade estudada em que tais sujeitos eram os responsáveis por selecionar/produzirem saberes veiculados nos compêndios e para alguns deles como os próprios mobilizadores de conteúdos desenvolvidos em suas próprias aulas.

Nesse sentido, os compêndios aqui neste estudo são considerados como portadores de discursos dos autores e de suas referências de forma que nos auxiliaram na investigação da disciplina escolar que marca uma entre a grande multiplicidade de discursos geográficos que abordam conceitos de geografia, de nação, de população, de pátria, bem como das finalidades educativas no seu sentido mais amplo.

Na aproximação dos compêndios, ajustamos a nossa lente de leitura na perspectiva da compreensão das enunciações em termos de proposições e ancoragens, o que implica atribuir relevância aos chamados discursos do entorno ou *paratextos*, incluindo-se apresentações, posfácios, além de outros elementos *paratextuais*.

Pautamo-nos, por exemplo, em enunciações registradas por seus autores, sobretudo os autores-professores, desde a apresentação dos compêndios, a exemplo da que fora elaborada por Diegues Junior, que produziu uma obra voltada para a escola normal, destacando se tratar de um registro do que ensinava como professor da mencionada instituição.

Na leitura dos compêndios consideramos, igualmente, a sua materialidade, no que tange a aspectos da produção, circulação e/ou usos considerando, inclusive, as marcações de leitores. Embora não nos situemos na perspectiva da História dos compêndios, dizemos que se não se constituem como nosso objeto de investigação a ele se integra por instanciar-se como fonte basilar no domínio do referencial historiográfico da HDE, conforme entendimento explicitado por Viñao Frago (2008, p. 192): “todos os aspectos da história das disciplinas escolares competem, em maior ou menor medida, a dos livros de texto”.

Assim sendo, os compêndios de Geografia produzidos no contexto alagoano são, por assim dizer, nossas fontes disparadoras, como a lançar flechas para outros lugares, melhor dizendo, para outros documentos que nos auxiliaram na busca de respostas em torno das motivações que levaram a ser produzidos, dialogando com a legislação educacional da época.

Ainda sobre as fontes, especificamente sobre os lugares onde foram localizadas, registramos a importância dos seguintes espaços de memória em cujos arquivos²³ pesquisamos: *Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas*, o *Instituto Histórico e Geográfico Paraibano* e o *Instituto Histórico e Geográfico da Bahia*; o *Arquivo Público do Estado de Alagoas* e a *Biblioteca Municipal de Maceió*.

Alguns sites e repositórios também foram consultados, a saber: a *Hemeroteca Digital Brasileira* da *Fundação Biblioteca Nacional*, disponível no endereço memoria.bn.br, com um vasto e rico acervo onde encontramos jornais de Alagoas e de outras Províncias; o site www.crl.edu/brazil/provincial que disponibiliza os Relatórios dos Presidentes de Províncias; o repositório do Senado, cujos documentos podem ser acessados por meio do site <http://www12.senado.gov.br/institucional/biblioteca>; bem como as páginas dos seguintes grupos de pesquisa: Grupo de Pesquisa História da Educação no Nordeste Oitocentista (GHENO) que publiciza os artigos produzidos pelos integrantes do grupo, bem como dissertações e teses, acessado pelo endereço www.carlamaryoliveira.pro.br/gheno; e o Grupo de Pesquisa História da Educação, Cultura e Literatura, no qual pode ser encontrado um Catálogo de Fontes, além de obras raras transcritas e produções do grupo disponibilizadas no endereço eletrônico <http://www.cedu.ufal.br/grupopesquisa/gephecl/projetos.html>.

O *corpus* documental erigido das fontes foram lidos e analisados na perspectiva de complementaridade, mas, sobretudo, de descontinuidade, contradição, reafirmação ou mesmo negação que deles emanaram. Constituídos e lidos os *corpora* dos documentos como *discursos* com seus referentes elencados ou perscrutados em/por outros *domínios não*

²³ Foucault (1986) alude-os como *memória institucionalizada*.

discursivos - lente de leitura que acionamos -, permitiram-nos identificar nos *atos discursivos* as *regras de* formação das quais dependiam ao tempo que os autorizavam no trânsito das reações ou relações pautadas por saberes-poderes.

1.3.1 Apropriações teórico-analíticas dos elementos da teoria do discurso de Foucault

Consoante a perspectiva da cultura escolar e da história das disciplinas escolares fizemos a opção teórico-analítica, tomando como referência a teoria do discurso produzida por Michel Foucault. Para tanto, trabalhamos sob o signo ‘conformação’, referindo-se à maneira pela qual se dão as articulações, que não prescindem de uma diversidade de elementos: agentes, condições, enunciações, instituições e práticas. Seleccionamos, ainda, de Foucault alguns conceitos operativos que nos auxiliaram na leitura e análise dos documentos, a saber: formação discursiva, prática discursiva, sujeito do discurso – autor, heterogeneidade discursiva.

Para Foucault, há enunciados e relações, que o discurso faz aparecer porque as colocam em funcionamento, sendo essas de várias ordens: políticas, históricas, inclusive de práticas, vez que a linguagem também as constitui. Ademais, trata como condicionadas ou interdependentes as *práticas discursivas* e as *práticas não discursivas*, razão pela qual orienta em direção a

[...] não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irredutíveis à língua e ao ato de fala. É esse *mais* que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever. (FOUCAULT, 1986, p. 56).

O discurso para Michel Foucault vai além dos signos, da simples referência às coisas, da mera expressão de algo, para instanciar-se em/por regularidades intrínsecas e que potencializam a identificação/definição de uma rede conceitual na e pela qual se constitui enquanto *formação discursiva*. “Chamaremos de discurso um conjunto de enunciados que se apoiem na mesma formação discursiva” (FOUCAULT, 1986. p. 135) ou, ainda, o discurso se institui/constitui de “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram em uma dada época, e para uma área social, econômica geográfica ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa” (Ibid., p. 43); que entendemos como um código discursivo compartilhado.

Mas o que é uma formação discursiva? A dimensão finalística, mas também processual parece acompanhá-la ou nos ajuda a caracterizá-la. Explica Foucault (1986, p. 82), tratar-se de

[...] um feixe complexo de relações que funcionam como regra: ele prescreve o que deve ser correlacionado em uma prática discursiva, para que esta se refira a tal ou qual objeto, para que empregue tal ou qual enunciação, para que utilize tal conceito, para que organize tal ou qual estratégia. Definir em sua individualidade singular um sistema de formação e, assim, caracterizar um discurso ou um grupo de enunciados pela regularidade de uma prática.

Embora tendamos a entender que o discurso é mais amplo que o enunciado quando os colocamos numa relação de grandeza, dizemos que o enunciado pode ser visto como veículo do discurso, ao tempo que o discurso pode ser visto/lido como a associação/relação entre enunciados. Com efeito, Foucault faz referência ao enunciado em muitas formulações sobre o discurso, dentre as quais destacamos: discurso como “número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência”, ou como “domínio geral de todos os enunciados.” (FOUCAULT, 1986, p. 90 e 135).

Ainda que o enunciado esteja apoiado em um conjunto de signos, ele é mais que isso porque se constitui em e por uma função “que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço”. (Ibid., p. 99). Desse modo, sendo o enunciado uma função, porque ao tempo que a mobiliza a faz notar na articulação de elementos e/em suas relações, pode ser caracterizado ou analisado tomando-se por guia os seguintes elementos: um referente (princípio de diferenciação); um sujeito (posição a ser ocupada); um campo associado (coexistência com outros enunciados) e uma materialidade específica, vez que (se) trata de coisas ditas, escritas em algum tipo de material, passíveis de repetição ou reprodução, ativadas através de técnicas, práticas e relações sociais (Ibid., p. 133).

De quem ou a quem fala um enunciado? Do que fala e quem pode endossar o (do) que se fala em termos de posição e condição? Que outros enunciados participam ou estão em associação no mesmo discurso, vez que o enunciado não existe isolado? De onde foram selecionados, recortados, apropriados? Estas são as perguntas pelas quais nos pautamos para a leitura e análise das enunciações.

Contudo, convém lembrar que na tessitura das análises apresentadas nos capítulos que se seguem procuramos demarcar *formações discursivas* porque estas revelam algo dos enunciados, mas também descrever *enunciados* a partir de enunciações como um

procedimento à individualização de uma *formação discursiva*, mas também de articulação com um objeto de estudo, de utilização de um proceder teórico-metodológico para fins de análise e compreensão de um objeto: a conformação da Geografia escolar.

Como bem nos lembra Foucault (1986, p. 135) “a análise do enunciado e da formação discursiva são estabelecidas correlativamente, porque “a lei dos enunciados e o fato de pertencerem à formação discursiva constituem uma única e mesma coisa”.

Considerando-se a dispersão de enunciados, seja pela sua materialidade, pela posição dos que o enunciam por sua função-autor, ou mesmo pela heterogeneidade discursiva, cabe ao pesquisador constituir unidades e regularidades a partir dessa dispersão, que nesse caso, é também de fontes, de temporalidades e territorialidades. Como adverte Foucault, o discurso para o analista dever ser o lugar da multiplicação dos discursos bem como dos sujeitos, razão pela qual não se trata de simplificar, mas de alargar.

Sobre o sujeito dos discursos e a função-autor, conceito mais alinhado com as nossas fontes e questões, principalmente quando das análises dos compêndios, recorremos, mais uma vez, a Foucault (1986, p. 109) para realçar que “descrever uma formulação enquanto enunciado não consiste em analisar as relações entre o autor e o que ele disse (ou quis dizer, ou disse sem querer); mas em determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito”. Assim sendo, ao indagar-se “quem fala” devem-se acrescentar outras perguntas: O lugar de onde fala? Em que campo se insere? Como se relaciona com outros saberes-poderes, além do seu? Qual(is) os referentes e as referências do seu discurso?

Depreende-se do exposto que os discursos se inscrevem no âmbito de formações discursivas que mesmo em suas regularidades podem comportar ou coexistir com enunciações heterogêneas, inclusive a depender da função-autor em sua diversidade de lugares e posições de onde enuncia.

Como Foucault (1986) não coloca teoria e prática em campos separados em sua teoria do discurso vai nos apresentar o conceito de *prática discursiva* reafirmando que os enunciados são sempre históricos, o que para ele “implica necessariamente falar na relação entre o discursivo e o não discursivo”. “Históricos, não só em relação às suas condições de emergência como às funções por eles exercidas no interior de práticas não discursivas”, conforme argumentou Fischer (2001, p. 215). Tal indicação remete-nos a indagar nas fontes: a que práticas os textos se referem? Quais as condições de emergência ou de produção de seus enunciados? Tudo isso como assunção de um percurso que se pauta ou quer fazer aparecer os chamados “domínios não discursivos” - instituições, práticas pedagógicas, acontecimentos

políticos, processos econômicos, educacionais - “a que os enunciados remetem e nos quais eles de certa forma ‘vivem’”.

Todavia, esclarece-nos Foucault (1986, p. 187) que não se trata nem de expressão de um discurso, nem como seus determinantes, senão como algo “que faz parte de suas condições de emergência”, razão pela qual foram produzidas tantas enunciações para compêndios, jornais, legislações no espaço-temporalidade por nós estudada.

As enunciações escolhidas para constituírem *corpos* de análise nesta tese foram recortadas de impressos diversos, veiculadas em suportes materiais também diferentes, a exemplo de jornais, livros.

Metodológica e analiticamente, operamos com uma segunda seleção nas fontes, identificando os discursos referidos e referentes, elegidos em função do nosso objeto e objetivos de estudo. Para tanto, adotamos alguns dos pressupostos basilares advindos das contribuições de Foucault, dentre os quais destacamos: a) o entendimento de que a linguagem e o discurso são lugares de lutas permanentes; b) a indicação de que é preciso atentar para as práticas discursivas e não discursivas; o que implica considerar a função produtiva do discurso e os efeitos de verdade que pode gerar, bem como a sua dimensão de prática; c) a recomendação de que é preciso manter uma atitude de dúvida diante dos aspectos investigados.

Conforme, ponderou Fischer (2007, p. 56) tais atitudes em consonância com as nossas questões investigativas encaminha-nos a não somente indagar, mas principalmente pôr em relevo “[...] os ‘modos’, as ‘formas pelas quais’ ou os ‘comos’ do que propriamente indagações sobre ‘quais são’, ‘o que é’, por que’ e ‘para quê’ [...]”.

Se os discursos tinham para Foucault uma dimensão subjetiva numa alusão à exterioridade, dizemos igualmente que têm uma dimensão objetiva e mais que isso; visam instituir regimes de verdade. Retomando os pressupostos mencionados linhas atrás, enfatizamos que, conforme a perspectiva foucaultiana via discursos, podemos acessar “[...] práticas que formam sistematicamente os objetos de que fala [...]” (FOUCAULT, 2005, p. 60); razão pela qual identificá-las em suas caracterizações de práticas discursivas e não discursivas que tanto podem se exercer a partir daquilo que é “[...] propriamente discursivo (linguagem, discurso, enunciado) como também podem ser observadas em práticas institucionais (exercícios, rituais, definição de lugares e posições, distribuição espacial dos sujeitos etc.) - práticas que jamais ‘vivem’ isoladamente [...]” (FISCHER, 2003, p. 387).

Contudo, como construir significados de práticas a partir de discursos do passado? De antemão destacamos, com Foucault (2005) que o discurso não pode ser lido com pretensão

de unidade e sim como descontinuidade, pondo em relevo as regularidades que condicionam a produção do discurso. Ademais, o ensino pode ser viabilizado e/ou caracterizado como uma ritualização de discursos, ajustados por sujeitos em/por meio de relações de saberes-poderes. Considerada a temporalidade e fontes com as quais trabalhamos podemos falar de uma relação entre mestres e discípulos, ainda que passível de conflitos, mas também da inserção de outras forças e/ou poderes que intercambiam essa relação.

Com relação à identificação e análise da autoria dos compêndios-fontes selecionados para esta tese, assim como a de outras enunciações que circularam em fontes como a imprensa, avaliamos, com base em Foucault (2009), que a referência à função-autor é mais apropriada à nossa questão investigativa, considerando, inclusive, à temporalidade e fontes elegidas, vez que não se trata simplesmente de uma atribuição, mas, sobretudo de uma posição. Um nome de autor não é simplesmente um elemento em um discurso, mas outros elementos integram a análise, a exemplo de outros discursos que postos, inclusive em comparação, podem trazer indicações de discursos já aceitos, apropriados.

O enunciado necessita dessa materialidade, pois ela lhe é constitutiva, razão pela qual além de uma substância, um suporte, um lugar e uma data são complementares; ainda que possamos fazer dialogar discursos diferentes em/por situações combinadas, a exemplo dos enunciados que procuram justificar a relevância de uma disciplina escolar para os que aprendem por justificativas e bases várias.

Discursos proferidos na imprensa, em assembleias legislativas, nas instituições; ou registrados nos prólogos e posfácios que, por vezes, acompanham os compêndios; “conformam tanto os conteúdos disciplinares como as práticas e os modos como são ensinados” (VIÑAO FRAGO, 2008, p. 207); razão pela qual integraram nosso *corpus* documental analítico.

A relação entre o autor e o enunciado, por exemplo, não pode ser lida como estável, não se pode falar, portanto, em termos de coerência ou consciência do autor, vez que se trata apenas de uma construção histórica datada. Para Foucault (2009) o autor é uma função de certos discursos.

Mas como operacionalizar metodologicamente a análise desse *corpus*? A recomendação feita por Nicolazzi (2001, p. 23) é de que na perspectiva de Foucault ‘historiador’ trata-se de uma “análise que não procura o excesso do que foi dito, o não-dito do que está escrito, mas que buscasse examinar as condições que possibilitaram dizer o que foi dito, escrever o que está escrito”.

Foucault (2009, p. 286) propõe uma análise histórica dos discursos que se detenha não nas suas transformações expressivas, mas nas suas “modalidades de existência: os modos de circulação, de valorização, de atribuição, de apropriação”; ou seja, nas suas condições de produção. Para tanto, o que vigia à época como elemento contextual e de diálogo com a historiografia ao caracterizar uma determinada época assume relevância.

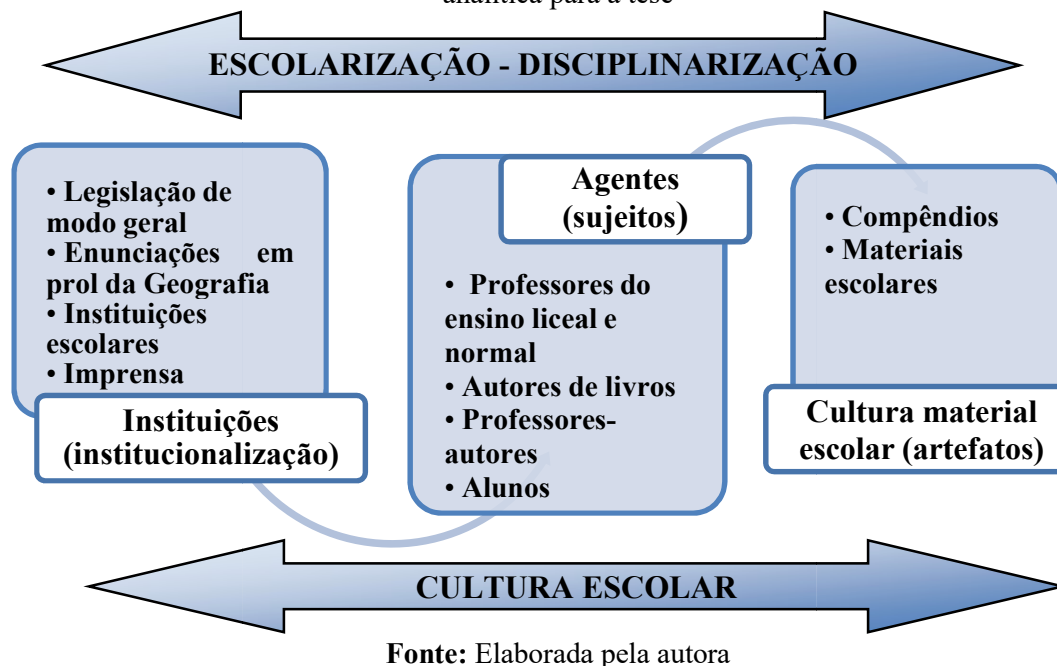
Desse modo, os *corpora* elegidos e apresentados como excertos, nesse trabalho, serão analisados em duas direções que entendemos complementares: na primeira, apresentando-se os elementos contextuais do discurso, a sua condição de emergência; na segunda, a análise é feita na articulação do dito com os elementos já mencionados: com quais discursos dialoga ou recorre para que se endosse; que referentes e/ou práticas indicam; o que acrescenta, faz notar o autor na sua condição de função.

1.4 Dos objetivos e da organização do trabalho

Compreender como se deu a conformação da Geografia escolar na Província das Alagoas faz parte do nosso objetivo principal nesta tese, que vem acompanhado de objetivos específicos, tais como: 1) discutir os elementos que configuraram a fase de *protodisciplina* da Geografia e sua introdução no processo de escolarização em Alagoas, tendo a formação do Estado Nacional, bem como a instrução pública como pano de fundo; 2) analisar os compêndios produzidos em/sobre Alagoas como artefatos passíveis de mobilização/viabilização da geografia; 3) discutir a configuração da conformação da Geografia escolar como expressão de um código disciplinar compartilhado.

A tese está organizada em quatro capítulos que se articulam em função da inter-relação entre as instituições, sujeitos e artefatos como elementos constituintes de uma disciplina escolar, conforme expressamos na figura a seguir:

Figura 1- Representação gráfica de composição das fontes e configuração analítica para a tese



Para organizar os capítulos que compõem a tese ou exercermos a função de historiador conforme nos orienta Prost (2008, p. 244), apresentamos ao leitor um desenho dos capítulos construídos para “explicar e argumentar, recorrendo a conceitos, análises, separando o objeto em partes, descrevendo pormenores”, refletindo, enfim, fazendo história.

Assim sendo, neste primeiro capítulo, apresentamos uma espécie de mapa do percurso empreendido, consoante com Certeau (1998, p. 215) ao ressaltar que “[...] onde o mapa demarca, o relato faz uma travessia”. Portanto, são os **Delineamentos do trabalho ou como encaminhamos** que nos centramos nessa narrativa inicial.

Nesse contexto, publicizamos os caminhos da pesquisa em uma elaboração escrita, de modo a recuperar processos de investigação em um diálogo entre a “ordem da investigação” (busca de fontes, referencial de análises) e a “ordem da exposição” construída em/por uma narrativa histórica (BLOCH, 2001). A tessitura desse primeiro capítulo toma por pressuposto a leitura do citado autor ao observar e proferir que

[...] seria um erro grave acreditar que a ordem adotada pelos historiadores em suas investigações deva necessariamente modelar-se por aquela dos acontecimentos. Livres para em seguida restituir à história seu movimento verdadeiro, eles frequentemente têm proveito em começar por lê-la, como dizia Maitland, “às avessas”. (BLOCH [1941], 2001, p. 66-67).

Da elucidação acerca do fazer histórico ao endossamento de um *modus operandi* de natureza metodológica expressa por Bloch (2001) fomos operacionalizando tal pressuposto com vistas a configurar nossa apresentação ou narrativa de interpretação, de modo a não desconsiderar também as indicações apropriadas de Michel Foucault para o contexto de nossas análises, o que foi por assim dizer, constituindo uma ancoragem para a organização do que se expressa na ordem de exposição do trabalho.

Nessa ordem de exposição identificamos as problemáticas possíveis de serem analisadas num trabalho que se pauta pela abordagem da HDE, de modo a construir também a nossa problemática de análise que não prescinde do diálogo constante com as fontes que tivemos à nossa disposição. Identificamos, igualmente, nesse diálogo com as fontes, as questões postas para investigação, os conceitos e as categorias já mencionadas - instanciadoras da opção de lê-las como documentos a partir de apropriações ou inspirações foucaultianas.

Um conjunto de procedimentos metodológicos foi delineado nesse capítulo com vistas a situar e responder à nossa questão principal colocada para a investigação, razão pela qual realizamos um balanço das pesquisas desenvolvidas em matéria de estudos histórico-geográficos, mas principalmente histórico-educativos sobre a Geografia escolar em um diálogo com o nosso objeto e o referencial teórico-metodológico da HDE, por dentro do qual se erige a pergunta acerca de como foi sendo conformada a Geografia Escolar na Província das Alagoas.

Por fim, fomos entremeando, ainda que nos arriscando na *ordem da exposição*, contextos históricos a examinar com vistas a colocar um conjunto de questões que foram erigidas ou elegidas da articulação fontes-contextos históricos, indagações como expressão da necessidade de um rumo para a configuração de uma tese.

No segundo capítulo, intitulado **Dos lugares de produção e difusão de saberes geográficos à produção de um lugar para a Geografia escolar** apresentamos, além de lugares institucionais, matrizes e práticas que contribuíram para a reafirmação da Geografia com seus rebatimentos para a Geografia escolar, algumas questões relativas ao processo de organização da instrução secundária na Província das Alagoas, tendo como marcos institucionais o Liceu e o Curso Normal em suas finalidades e modos de ensino. Para tanto, recorreremos às falas e relatórios dos presidentes de província e diretores da instrução pública, bem como a legislação educacional.

Problematizamos a importância do ensino secundário no século XIX, focalizando a escolarização na província de Alagoas como terreno de base para a produção de um lugar para

a Geografia escolar. Fizemos essa incursão adentrando, principalmente, à conformação histórica da Geografia Escolar em sua dimensão de disciplina integrante do nível de ensino mencionado, cuja prática fora viabilizada por meio de artefatos diversos, incluindo-se a legislação, os compêndios e outros materiais e dispositivos que foram configurando, historicamente, uma cultura (material) escolar.

Compusemos o capítulo três - **A Geografia escolar configurada na cultura material escolar: focalizando os compêndios** - consoante com Gasparello (2006) ao afirmar que as disciplinas escolares foram estruturadas com a mediação de diversos dispositivos materiais e simbólicos, dentre os quais os compêndios foram instrumentos fundamentais para a formação e institucionalização da escola brasileira e ainda considerando o número significativo de compêndios geográficos produzidos sobre o território alagoano ou de autoria de professores alagoanos. Optamos por juntar os compêndios em um capítulo em que se objetivou discutir mais detidamente a especificidade desse tipo de material e seus contributos para a conformação de uma disciplina escolar.

Contudo, ressaltamos que, embora o capítulo esteja centrado nos compêndios, não se limita a uma exaustiva descrição ou análise verticalizada, de cada um dos três selecionados para análise, vez que o nosso objeto é a disciplina escolar geografia e não os seus compêndios.

Todavia, avaliamos que a opção por uma leitura e análise mais horizontalizada desses artefatos possibilita-nos estabelecer comparações e singularidades, mesmo que a profundidade ou o mergulho em cada um deles não fique tão explícito.

A opção metodológica supracitada encontra-se em consonância com os objetivos explicitados no capítulo 1 desta tese, além de corroborar a concepção que permeia a investigação de que uma disciplina escolar não é um produto da ciência ou da academia, notadamente no caso da geografia e da temporalidade delimitada nesse trabalho.

Ademais, nos compêndios ou por sua indicação outros elementos que merecem ser discutidos, vão sendo apresentados no decorrer do capítulo, com questionamentos que carecem ser perscrutados, a exemplo dos seus autores. Tais fontes instigaram-nos a perquirir, por exemplo, “em/sob quais condições foram produzidos, incluindo-se as intenções, as destinações, os conteúdos, a pedagogia que veicularam”? Quem os escreveu e a quais referências recorreram? O que os fizeram estar ou não vinculados à construção do Estado-nação? São estas as indagações pelas quais nos guiamos na composição do capítulo.

No quarto e último capítulo, **Da conformação da Geografia escolar à produção de um código disciplinar compartilhado**, discutimos o transcurso de constituição de

conformação da Geografia no movimento de sua transformação de cadeira à disciplina. Analisamos, igualmente, a escrita da Geografia pela enunciação dos seus agentes, revelando temas, conteúdos, metodologia de ensino como estratégias basilares para fazer ascendê-la; bem como o modo como foi sendo apropriada na configuração de um código disciplinar que percebemos como compartilhado no âmbito do projeto de construção do Estado Nacional e da constituição de um corpo de professores de Geografia.

Entendemos que uma das condições contributivas à configuração e ao compartilhamento de um código disciplinar, possivelmente tenha sido a homogeneização²⁴ intelectual da elite letrada do Brasil e de Alagoas, formada nas Faculdades de Direito do Recife e na de Medicina da Bahia. Entendimento pautado em Vinão (2008, p. 207) ao fazer notar que “o código disciplinar não consiste somente em conteúdo. Tanto ou mais importante é o discurso elaborado pelos componentes do campo disciplinar - um discurso que nasce com a mesma disciplina e que se constrói frente a outros similares”.

Por fim, situamos a relevância da nossa tese, singularizando-a no âmbito de uma concepção que tem sido recorrente em muitas investigações já empreendidas que abordam a história da Geografia (escolar) pautada ou caracterizada como a construção da história do pensamento geográfico, compreendido ou explicitado como referente ao período posterior aos anos de 1930, quando a Geografia ainda não adentrara a Academia. Contestamos esse marco por se pautar, exclusivamente, na condição de existência ou inauguração da formação de geógrafos em um curso de graduação em Geografia ministrado, inicialmente, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo em 1934 e, posteriormente, na Universidade do Distrito Federal em 1935.

Avaliamos que tal entendimento traz à tona não só a ideia de sobreposição da ciência e/ou da disciplina acadêmica, mas também acaba por assumir a compreensão de que a disciplina escolar seria produto destas, o que se distancia da concepção compartilhada pelas pesquisas referenciadas pela HDE de que as disciplinas escolares são produtos da escola (CHERVEL, 1990; VIÑAO FRAGO, 2008).

Nas considerações finais, retomamos os resultados do estudo dialogando com a problemática investigada, com o referencial teórico-metodológico adotado e com os documentos acessados. Fazemos esse percurso de modo a realçar a articulação entre as instituições, sujeitos e artefatos, apontando algumas singularidades veiculadas ou ancoradas por/em determinado documento.

²⁴ Contudo, não se deixa de reconhecer que houvesse nessa elite diferenças, inclusive de natureza regional.

Ressalvamos que a trajetória histórica da conformação da Geografia escolar e sua expressão alçada à condição de produção de um *código disciplinar compartilhado*, ao tempo que se colocou como expressão de permanência, foi se configurando como um obstáculo às mudanças. Outrossim, avaliamos que a configuração de um código disciplinar de caráter duradouro, acabou por limitar a sua adequação e/ou veiculação de saberes geográficos para outro tipo de instrução, a exemplo do ensino primário, uma vez que se requeria a possibilidade de inserir-se outras proposições e outros métodos.

2 DOS LUGARES DE PRODUÇÃO E DIFUSÃO DE SABERES GEOGRÁFICOS À PRODUÇÃO DE UM LUGAR PARA A GEOGRAFIA ESCOLAR

[...] a geographia é uma realidade e não um sonho, aconselha e não erra, auxilia e não perturba; na terra é a corrente do agrimensor, o arado do caponio, a matéria prima do operário; nas águas é a vela da concordia, a bússola do commercio, a âncora da indústria; nos ares é a chuva que fertilisa o trabalho, o sol que aquece a seára, a estrela que guia os fortes, o santelmo que aponta a redempção aos fracos. (DIAS CABRAL, 1877, p. 247).

Ainda que ressoe para o leitor como reiteração, consideramos importante enfatizar que o lugar é instanciado e conformado por meio de práticas discursivas e não discursivas; o que implica reconhecer que o discurso não pode apenas ser visto como um conteúdo representado por um sistema de signos, mas também como [...] práticas que formam sistematicamente os objetos de que fala [...] (FOUCAULT, 2005, p. 60).

Assim sendo, o lugar de produção enunciativa da Geografia encontra-se imbricado nos discursos, cujos enunciados foram analisados a partir das articulações com documentos vários - incluindo-se a legislação educacional, as proposições dos sujeitos em diferentes meios ou suportes, a exemplo dos compêndios, da imprensa, como também nos discursos pronunciados na Assembleia da Província Alagoana e no Instituto Arqueológico e Geográfico Alagoano, dentre outros.

Começamos por analisar a enunciação que escolhemos como epígrafe, cientes de que não basta indagar quem fala, mas de onde fala. Mas por que uma enunciação do Dr. João Francisco Dias Cabral?²⁵ Antecipamos que as funções por ele desempenhadas acabaram por lhe arrogar a posição de autor de um discurso que não somente era corroborado por seus pares no IAGA, mas também que alçou a Geografia a um lugar de destaque.

²⁵ João Francisco Dias Cabral (1834-1885) tinha formação em Medicina pela Faculdade da Bahia (1856), tendo exercido inúmeras funções na Província de Alagoas, dentre as quais destacamos: a de sócio-fundador e secretário perpétuo do IAGA entre dezembro de 1869 e julho de 1885 (Patrono da cadeira nº 11), onde criou e dirigiu a **revista** da instituição a partir de 1872; a função de médico do Hospital da Caridade (1875); a de diretor do Asilo de N. S. do Bom Conselho (1877); lente de Zoologia do liceu de Artes e Ofícios (1884); a de jornalista, tendo sido redator do *Artista* e do *Liberal* e colaborado no *Diário das Alagoas* e *Diário da Manhã*. A multiplicidade de instituições e funções em que atuou lhe rendeu títulos vários como o de sócio correspondente do Instituto Histórico e Geográfico de Pernambuco (1878) o de Presidente de Honra da Associação Tipográfica Alagoana (1882); sócio-fundador da Sociedade Protetora da Instrução Popular (1884).

A sobredita enunciação configura-se como um enunciado de afirmação da Geografia como utilitária; vinculada ao Estado e a sociedade, podendo ser vista ao mesmo tempo como erudição e civilização²⁶, mas, igualmente, como instrumento prático por auxiliar o desenvolvimento de funções diversas para o engrandecimento do trabalho e do território.

No mesmo artigo, *A utilidade da Geografia* (1877), Dias Cabral fez uma crítica não somente aos conteúdos e métodos adotados para a aquisição de conhecimentos, sobretudo, os geográficos, mas também defendeu a importância dos conhecimentos científicos ao tempo que estabeleceu uma relação entre a administração, o trabalho, as necessidades da sociedade e a instrução de modo geral, criticando a forma como estava sendo praticada esta última.

Só a custo principia a radicar-se no espírito publico a vantagem resultante dos estudos scientificos e, á parte a applicação de mingoadas regras às profissões mais usuaes, reduz-se o cabedal dos conhecimentos á fórmulas vagas, antes adorno da memória do que seguro pecúlio ás necessidades publicas. Presas as conveniências dos programmas escolares adherentes ao mysticismo do ensino, ao resguardo dos exames, não vive as sciencias, languecem, não andam entre nós, arrastam-se como a lesma, servindo-lhes de amparo á fragilidade os **methodos ocos, exarados em compendios** que servem de pedra tumular ás âncias do saber. A nossa instrução anda estagnada como a água do lago; pode ás vezes offerecer o aspecto risonho de uma enchente, mas sécca facilmente ao aceno do menor agente perturbador. A especulação é a base; a utilidade, não: preparamos figuras para salão e não gente apta aos multiplicados misteres da sociedade²⁷. (DIAS CABRAL, 1877, p. 242). **[grifos nosso]**.

Com efeito, Dias Cabral, foi um dos mais eruditos historiadores e geógrafo das Alagoas, tendo se dedicado “a exaltação e renome de sua pátria”, conforme reconheceram seus contemporâneos. Referido por Craveiro Costa²⁸ (2011, p. 152) como “um dos maiores expoentes da mentalidade alagoana, nas letras e nas ciências e teria sido um nome nacional se não tivesse limitado a sua atividade à estreiteza da vida provinciana”. Aliás, essa observação

²⁶ O enunciado subjacente ao discurso de Dias Cabral corrobora as enunciações feitas por intelectuais/geógrafos que atuaram no século XIX, a exemplo do que registrara o Barão Homem de Mello acerca da Geografia: [...] Em todos os paizes cultos, a geographia é essencialmente uma sciencia de governo, indispensável ao administrador como ao legislador e ao engenheiro para fins de immediatta utilidade pratica. (HOMEM DE MELLO, In: **Instrução Pública**, ano II, n. 21, p. 1, 25 de mai. de 1873).

²⁷ O fragmento transcrito corrobora a afirmação de Fischer (2003, p. 202) de “o enunciado não existir isolado, mas sempre em associação e correlação com outros enunciados, do mesmo discurso (no caso, o discurso pedagógico)”.

²⁸ Ao escrever sobre a *Evolução intelectual de Alagoas*, destacando os nomes dos seus intelectuais com atuação na Casa das Alagoas – o IAGA - Craveiro Costa destacou dentre tantos nomes o de Dias Cabral como o maior de todos “pelo devotamento que se consagrou a consolidação do Instituto e pelo vasto cabedal de ciência que possuía e como que incorporou ao patrimônio da associação. Este só lhe faltou um cenário mais amplo para ser um sábio de renome mundial”. (COSTA, 2011, p. 158).

foi feita por muitos outros compatriotas²⁹ de Dias Cabral, colocando a grandiosidade de seu pensamento e pelo patriotismo. Contudo, Dias Cabral não enveredou pela carreira política como era comum a elite intelectual alagoana de sua época, fato destacado por aqueles que renderam homenagens póstumas, a exemplo de F. Alves do jornal *Gutemberg* (1885) ao destacar a sua enunciação nos seguintes termos: “ninguém é grande porque é deputado; ninguém é sábio porque é senador”.

De acordo com José Marques de Melo³⁰ (2016, p. 23) Cabral defendeu a tese de que “o espírito nacional só eclodiria após a abdicação de Pedro I, quando o governo transitório (Regência) afrouxou os elos da servidão imperial, propiciando a institucionalização das províncias e permitindo que as localidades assumissem suas próprias identidades”. Nessa direção, dizemos que a configuração de um Estado “pátrio” alagoano foi sendo delineado, concomitantemente, à conformação da Geografia em e de Alagoas

Feitas estas exposições situamos os letrados do Império como indivíduos capazes de se posicionarem como sujeitos ‘autorizados’ e ‘institucionais’ que produziram vários discursos de caráter político, científico, técnico ou pedagógico³¹ (ainda que sob a visão dos advogados e médicos - formação demandada por nossa elite letrada). Todos eles erigidos nos domínios institucionalizados tais como o IHGB³², a Real Academia Militar, o Imperial Colégio de Pedro II, os Liceus e também o Instituto Arqueológico e Geográfico Alagoano (IAGA).

No que se refere ao contexto escolar, dizemos com base em Goodson (1990) que seja como saber, matéria ou disciplina, a Geografia apresentara-se relevante por sua aplicação prática, ainda que aos dirigentes, engenheiros. Com relação aos conteúdos mobilizados pela Geografia, o enunciado em questão busca ancorá-los como os “que assistem serviços à população e ao país” (MORAIS, 2014, p. 6).

Discutimos, nesse capítulo, as questões relativas ao processo de organização da instrução na Província das Alagoas, focalizando, prioritariamente o nível secundário, tomando

²⁹ Conforme L. França no jornal *Guttenberg* “Dias Cabral tinha capacidade para ser um colosso no Novo Mundo; faltou-lhe, porém, um meio social franco, largo, adiantado. [...] Victor Hugo localizado no Brasil não seria por certo esse colosso que encheu todo o século XIX”. (GUTTENBERG, n. 57, p. 2)

³⁰ Nascido em Palmeira dos Índios (Alagoas), o professor, jornalista e pesquisador José Marques de Melo formou várias gerações de jornalistas e de pesquisadores acadêmicos. Foi o primeiro Doutor em Jornalismo titulado por universidade brasileira (1973). Docente-fundador da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP).

³¹ Demarcamos esse tipo de discurso pelos elementos indicados por Menezes (2007, p. 155) para constituição de uma pedagogia, a saber: uma dimensão antropológica, teleológica e metodológica.

³² Essa instituição exerceu uma função importante no que tange à instrução secundária, uma vez que ao nomear pareceristas para avaliar as obras sobre o Império e as Províncias, incluindo as destinadas para uso escolar, exercera o papel de agente de autoridade e autorização.

como marcos institucionalizados o Liceu Provincial e a Escola Normal. Todavia, procuramos apreender, particularmente, como foi sendo produzido não somente nessas instituições, mas também no IAGA, na imprensa e no processo de escolarização um lugar para a Geografia no âmbito do movimento de conformação de uma *matéria*/disciplina escolar, a partir do entrecruzamento de discursos, no sentido de percebermos a sua inserção, no universo escolar.

Nessa direção, guiamo-nos por algumas indicações e questionamentos postos por Chervel (1990) como ponto de partida para análise do processo sócio-histórico de conformação da Geografia escolar, e quiçá, como contributo para a própria constituição do campo geográfico. Tomamos, ainda, de empréstimo algumas questões que foram formuladas por Pessanha; Daniel e Menegazzo (2004, p. 59), a saber: “Qual a concepção de conhecimento daquela sociedade (delimitar: uma cidade, um grupo social)? Qual a sua concepção de diferenças culturais? Isto é, quem é o outro que precisa ser educado? Quem era excluído/incluído por essa cultura? Que instrumentos eram indicados para o professor?”

Entendemos que as respostas às sobreditas questões devem ser analisadas como contextualizações referentes a um espaço-temporalidade que fundam, por assim dizer, um lastro para a compreensão dos processos e produtos oriundos e contributivos à construção de conhecimentos geográficos, de modo geral, ou imersos na cultura material escolar³³.

Vlach (1988) ao indagar a respeito de que geografia ou saberes geográficos circulavam nas escolas brasileiras no século XIX faz referência a dois modelos ou matrizes, a saber: a *Corografia* Brasileira de Ayres de Casal e a geografia da *Revista* do IHGB. Decerto, que a influência de Ayres de Casal, sobretudo por veicular um saber ainda em processo de sistematização de tão vasto território fora mais que um modelo, uma fonte para a escrita de muitos compêndios.

Como a Província das Alagoas não constava na *Corografia Brasileira* de Ayres de Casal (1817), recuperar os registros vários do território de Alagoas parece ter sido uma questão e desafio para os intelectuais alagoanos, uma vez que a época da aludida publicação estava a Província de fato sendo desmembrada da de Pernambuco.

Dias Cabral indicou em seus escritos essa preocupação em recuperar e interpretar os documentos já produzidos sobre o território alagoano, assim como fizeram Thomaz Espíndola (1860 e 1871) e Antonio Joaquim de Moura (1840) ao escreverem seus compêndios, antes mesmo do funcionamento do Liceu de Alagoas (1849) e da criação do IAGA (1869).

³³ Os mapas, por exemplo, foram artefatos encomendados e adquiridos antes mesmo do funcionamento do Liceu Alagoano.

Contudo, considerando a linha de argumentação que seguimos nessa tese e consoante com o referencial teórico foucaultiano que adotamos, destacamos não somente a relevância do IAGA como lugar institucional de produção de saberes geográficos, mas também como *locus e modus* de certa formação discursiva, cujo código compartilhado “faz com que certas coisas possam ser ditas (e serem recebidas como verdadeiras), num certo momento e lugar [...] (FISCHER, 2003, p. 373).

Assim sendo, intentamos realçar que o IAGA apresentou-se como lugar de destaque da produção de conhecimentos geográficos, principalmente por meio de recolha e produção de documentos, discursos e registros de produtos vários, sendo alguns sistematizados e divulgados em revistas, jornais, livros. Contudo, a autoridade e/ou autorização desses agentes (sujeitos e produtos) não estava descolada de outros lugares, a exemplo do Liceu Provincial, além de igualmente respaldados pela atuação dos chamados viajantes naturalistas³⁴, reafirmando-se assim haver uma gama de lugares de produção de saberes geográficos. Apenas para citar alguns desses registros, destacamos os relatos de viajantes, imagens de desenhistas, mapas de cartógrafos, relatórios de comissões científicas, bem como os discursos e às decisões político-administrativas, de modo geral e os escritos oficiais elaborados por presidentes das províncias que focalizam um território³⁵.

Dito isto, abordamos nas próximas seções o IAGA como instituição que se prestou ao papel de lugar de produção e difusão de saberes geográficos (CARVALHO, 2009) e de reafirmação da Geografia, inclusive a escolar; bem como a contribuição da imprensa nesse decurso, mesmo antes de tratarmos de aspectos referentes à instrução pública em Alagoas. Além disso, adotamos o pressuposto de que o fato de ser sócio aceito por seus pares de uma instituição, cujo título primava pelo geográfico, já se constituía como indicador e possibilidade de seus integrantes serem cognominados geógrafos, assim como a condição e autorização para o exercício da função de lentes da cadeira de Geografia, considerando o contexto do século XIX.

2.1 – O Instituto Arqueológico e Geográfico Alagoano: lugar de intelectuais, políticos e de professores de Geografia

Guiamo-nos nesta seção pelas seguintes indagações: porque o Instituto Arqueológico e Geográfico Alagoano se constituiu um importante lugar de produção da Geografia? Teve a

³⁴ Para aprofundar esse assunto ler LEITE (1995).

³⁵ De acordo com Michel de Certeau (1998), p. “nos relatos de viagem, cartorárias, escriturais, judiciais, encontramos as pistas da construção da região”.

mencionada instituição papel relevante no processo de organização da Geografia escolar? Não esteve a produção da geografia escolar restrita ao ambiente escolar, ou seja, como parte da produção da cultura escolar? Entendemos, no entanto, que ela esteve intrinsecamente articulada, uma vez que a maioria dos sujeitos educativos, isto é, os professores, diretores, inspetores, especialmente os do Liceu e da Escola Normal também faziam parte do IAGA.

O Instituto Arqueológico e Geográfico Alagoano foi fundado em 1869, pelo então Presidente da Província das Alagoas, Dr. José Bento da Cunha Figueiredo Junior, sendo o terceiro do gênero a ser fundado no Brasil. Inicialmente, foi norteado pelos estatutos da idêntica associação de Pernambuco, até que se produzisse o seu, conforme declarou o citado presidente.

No âmbito das formações discursivas como regras partilhadas que se materializam por enunciações, essas acabam por prescrever “o que deve ser correlacionado em uma prática discursiva, para que esta se refira a tal ou qual objeto, para que empregue tal ou qual enunciação, para que utilize tal conceito, para que organize tal ou qual estratégia” (FOUCAULT, 2005, p. 82). Nesse sentido, podemos dizer que Espindola era mais que credenciado, autorizado a escrever o seu compêndio geográfico relativo à Província de Alagoas, assim como Diegues Junior para bem apresentá-la.

Fazendo-se uma analogia entre o IAGA e o Liceu enquanto instituições, dizemos que por dentro delas formou-se um grupo de geógrafos³⁶ e/ou professores de Geografia, cuja afinidade foi construída pela atuação em prol da Província e de suas instituições. No âmbito dessas instituições, compartilhando muitos discursos, formou-se, igualmente, um campo/corpo disciplinar, cujo elo, no caso da geografia pode ser estreitado ou notado pela atuação geográfica daqueles que mesmo na ocupação de outros cargos, a ela recorriam e/ou eram solicitados para falarem com autoridade da e na Província. Fosse para contribuir com a formação da juventude alagoana; fosse para representar a Província para além dela; fosse para falar em seu nome e de sua geografia. Sobre esse último aspecto podemos destacar a determinação dos seus limites e na valorização da sua natureza.

Os mais renomados geógrafos alagoanos, sobretudo os professores que ocuparam a Cadeira de Geografia no Liceu Provincial de Alagoas foram: Roberto Calheiros de Mello; Thomaz do Bomfim Espindola e o Bacharel em Direito Manoel Balthazar Pereira Diegues Junior. Alguns deles também ocuparam posições importantes no IAGA, como foi o caso de Diegues Junior que foi Presidente do mencionado Instituto, no período de 12 de julho de 1901

³⁶ Lembramos com Sousa Neto (1997) que o “geógrafo” do período Imperial era um autodidata, voraz leitor da bibliografia européia da matéria, copilador de seus antecessores e atento observador de seu meio regional.

a 29 de agosto de 1922, portanto, por quase 20 anos e Patrono da Cadeira 36. Participou do *VI Congresso Brasileiro de Geografia*, realizado em Belo Horizonte em 1919, no qual apresentou, juntamente com Moreira e Silva, argumentos relativos aos Limites entre Alagoas e Pernambuco.

Convém realçar que o Instituto Arqueológico e Geográfico Alagoano assumiu desde a sua criação o lugar por excelência de guardião da Geografia, melhor dizendo da reafirmação da relevância dos seus saberes e conhecimentos para a formação do Estado-nação, mas também do Estado alagoano. Tal atuação contribuiu, sobremaneira, para o desenvolvimento da disciplina escolar Geografia, vez que dele participaram, seja como sócios ou dirigentes os professores de Geografia do Liceu Provincial, assim como administradores de outros estabelecimentos de ensino, a exemplo do Liceu de Artes e Ofícios (1884), dirigido por aquele que fora reconhecido como o mais erudito geógrafo da Província das Alagoas no Império do Brasil, João Francisco Dias Cabral³⁷.

A relação que esses homens letrados, especialmente os geógrafos, estabeleceram entre as mencionadas instituições (IHGB, IAGA, Liceu Provincial, Liceu de Artes e Ofícios, Escola Normal, Assembleia Legislativa, etc.) propiciaram a construção de um ideário patriótico e de Nação, acompanhando, inclusive, a perspectiva de Varnhagem que ressaltava que os estudos de história do Brasil serviam como um “antídoto para o regionalismo, capaz de provocar um sentimento de autossacrifício pela nação e/ou pelo soberano.” (GUIMARÃES, 2011, p. 239).

Considerando-se que tanto no campo da educação como também em outros âmbitos o Estado se empenhava em ampliar e delinear sua área de ação, visando criar a nação e/ou promover a sua unidade e os institutos arqueológico, históricos e geográficos, espalhados por várias províncias do Império exerceram um papel importante. Questões cruciais do século XIX foram colocadas para tais instituições, a exemplo dos limites, da questão indígena, dos escravos, da história e da geografia para a população nas escolas, sem que se perdesse de vista o papel da educação no contexto de um processo civilizador.

³⁷ Decerto que os interesses imperiais se fizeram presente por meio dos governos provinciais, mas também que as proposições para os problemas locais os colocavam senão em xeque, mas eram reivindicados por meio de outros discursos, inclusive o do contributo das nascentes ciências. Dias Cabral, deixou-nos registros desses embates. “Conhece de sobejo o nosso continente os trabalhos de Humboldt, Bompland, Spix e Martius, Lund e Liais, Agassiz e Hartt **para não condenar a geografia como fútil**”. [...] Deixando á parte a enfadonha relação dos cometimentos diversos promovidos pelo governo central [...] cumpre mencionar os **multiplicados serviços da geografia ao torrão que serve de limite aos cuidados de nossa obscura associação**, ainda que prove semelhante resenha mais as expansões da tentativa do que a excellencia da realidade (DIAS CABRAL, 1876, p. 244). **(negritos nossos)**.

Abrimos um parêntese para mencionarmos outra importante instituição geográfica, qual seja: a *Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro*, criada no dia 25 de fevereiro de 1883, como ponto de inflexão ao IHGB. Segundo os seus fundadores o mencionado Instituto privilegiava mais a História do que a Geografia. Nessa direção, a ação da *Sociedade de Geografia*, parece-nos ter tido uma atuação específica no sentido de fortalecer o campo da Geografia e da Geografia escolar.

Em um excerto da *Falla* do Presidente da Província alagoana, Tiburcio Figueira ao dirigir-se a Assembleia Legislativa Provincial, em 16 de abril de 1885 encontramos uma referência sobre a mencionada *Sociedade* e acerca do *Diccionario Geographico do Brasil*, que terminou sendo publicado dois anos depois, em 1887.

Tendo a Sociedade de Geographia do Rio de Janeiro procedido a exame de merecimento e utilidade do *Diccionario Geographico do Brazil*, confeccionado pelo Bacharel Alfredo Moreira Pinto, nomeou uma comissão composta dos Conselheiros Tristão de Alencar Araripe e Franklin Americo de Menezes Doria e do Barão do Tefé para proporem as medidas concernentes a auxiliar a impressão d'essa importante obra. A comissão apresentou em 10 de Dezembro ultimo o seu parecer no qual considerou da maior necessidade para todo o paiz um diccionario geographico completo, e foi de opinião que se pedisse auxílio pecuniário ás províncias a fim de realizar-se a impressão. A sociedade, representada pelo seu presidente, o Conselheiro Visconde de Paranaguá, officiou-me em 28 de Janeiro do corrente anno para transmitir a esta illustre Assembléa o pedido de 1:500\$000, como auxilio para o citado fim, cabendo á Província um número de exemplares equivalente ao mesmo auxílio. Tomareis este pedido na consideração que elle vos merecer. (FIGUEIRA, 1885, p. 13).

A mobilização em função da referida obra, continuara via imprensa. *O jornal Gutenberg* nº 21 de 28 de março de 1886 noticiou em sua primeira página não só a relevância autorizada da obra, bem como o patriotismo do seu autor, ao tempo que lançara uma espécie de campanha em prol da sua publicação fosse com dinheiro ou mesmo com informação.

Todavia, não podemos desconsiderar a contribuição que o *Instituto Arqueológico e Geográfico Alagoano* deu como lugar geográfico que muito contribuiu para a produção da Geografia, fosse como matéria escolar, prática geográfica ou para a reafirmação da importância de um corpo constituído por “homens notáveis e eruditos” do século XIX. Assim sendo, a *Casa das Alagoas*, conforme se referia Craveiro Costa ao IAGA foi se estabelecendo como uma instituição central no processo de consolidação dos discursos geográficos, viabilizando o objetivo precípua enunciado desde a fundação do Sodalício do Rio de Janeiro:

“coligir, metodizar, publicar ou arquivar os documentos necessários para a História e a Geografia do Brasil”.

Mediante tal função era recorrente nos discursos e práticas discursivas fazer-se menção aos documentos - sobretudo como memória - fosse como referenciais de e para produção de conhecimentos geográficos, sobretudo, acerca do território local³⁸, mas também nacional e geral, ou mesmo como credências que integravam uma formação discursiva basilar na instituição em questão. Os traços mencionados, certamente, serviram de embasamento às produções dos compêndios, principalmente os de Espindola ao escrever sobre a geografia das Alagoas.

Contudo, não podemos perder de vista que assim como os conhecimentos produzidos, as práticas discursivas (linguagem, discursos) e não discursivas (gestos, rituais) realizadas em diversas instituições ou instâncias de veiculação e produção de saberes geográficos no século XIX³⁹ não são meras cópias, uma vez que não há como transportá-las para as escolas e o ensino tal qual funcionam em seus contextos originários. Certamente são outros os sujeitos envolvidos, os códigos compartilhados, os conhecimentos veiculados, os recursos e métodos empregados, o tempo e o espaço utilizados.

2.2 A imprensa e as enunciações atinentes à Geografia

Reconhecendo que a imprensa teve uma função de destaque na trajetória de construção de um Estado Imperial brasileiro e entendendo que a Geografia por seus saberes reconhecidos e ensinados ocupou um importante papel sócio-cultural e educacional, cuja materialidade discursiva foi registrada em jornais e periódicos, optamos por dialogar com os discursos veiculados na imprensa.

De modo geral, chamaram-nos a atenção as recorrentes críticas apresentadas pelos articulistas indicando desconhecimentos geográficos dos sujeitos - fosse por desconsiderar a existência de denominações já feitas (inclusive constantes em mapas), ou mesmo de confusões quanto à exata localização de um lugar ou sua caracterização. Com o objetivo de reiterar a nossa interpretação transcrevemos o seguinte comentário:

³⁸ Dias Cabral, por exemplo, menciona a necessidade de recuperar-se o “mappa florestal das Alagoas devido a José de Mendonça Mattos Moreira – 1809. A planta de Maceió – 1820 e o *Mappa das distancias* entre as comarcas da Província por C. de Boltensstern, de 1868.

³⁹ Aqui se incluem os debates, as discordâncias, os objetivos das instituições. Ainda que incorramos em anacronia, indagamos acerca desse processo de recontextualização de saberes e práticas - que embora sendo próprio da construção do conhecimento escolar - certamente impactou mais a Geografia, haja vista a dimensão utilitária que os letrados do período desejavam creditá-la; sem falar nas disputas por espaços nos cursos e ensinamentos e nos exames como problemática recorrente no decurso do Oitocentos.

S. S., que se mostra tão versado na língua do orador romano, o implacável inimigo de Catilina, citando exemplos da arte latina do padre Antonio Pereira exhibe entretanto a mais **irrecusavel prova de sua ignorancia em materia geographica**. Em que tratado de geographia viu o snr. dr. Licinio que a Atalaia é uma comarca do sertão das Alagôas? Fique s. s. sabendo d'ora em diante que são sertanejas somente as comarcas banhadas pelo magestoso S. Francisco, cujas margens idênticas fazem o encanto dos que alli paixão, e de uma das quaes ouve-se o forte rumor da rival de Niagara – a soberba, a maravilhosa catadupa de Paulo Affonso. Fique igualmente sabendo o snr. dr. Licinio que a Villa de Atalaia fica a 8 leguas de litoral e a 5 horas de viagem da capital, e não é esse lugarejo insignificante como s. s. pensa; ao contrario é uma das maiores e mais ricas villas da provincia. Conta ella cerca de duzentos engenhos de fabricar assucar [...]. (*O LIBERAL*, 22 mar. 1884, p.1).

Vale destacar que embora as críticas dirigidas ao juiz em questão tivessem como pretexto tomar partido em contenda travada por ele com o Dr. Jovino Antero de Cerqueira Maia, quando ambos atuavam em Alagoas; deixa-nos entrever as imbricações que perpassam o conhecimento não prescindindo da relação poder-saber.

Se no contexto da instrução secundária, a Geografia era avocada por dentro do Liceu, não obstante, as relações de saber-poder também assumiram a tônica, propiciando a produção/distinção de lugares para a Geografia, inclusive por tipo de instrução ou curso: instrução primária ou secundária, curso de preparatórios ou normal. A imprensa não se descuidou dessa questão.

Por ocasião da discussão que levou, em 1861, ao fechamento temporário do Liceu é significativo o registro de um discurso proferido por Espindola na Assembleia Provincial em que saiu não somente em defesa do Liceu, mas também pela manutenção da cadeira de Geografia. O mencionado discurso foi publicado no jornal *Diário das Alagoas*. Vejamos:

Senhor presidente, tratando de demonstrar a grande utilidade da geographia, disse-o o Dr. Pompeo, e disseram muitos outros litteratos: Assim como a historia nos faz contemporâneos de todos os sucessos de todos os grandes homens, a geographia nos faz cosmopolitas ou concidadãos de todos os povos: Ella é peristilo dos conhecimentos humanos, a porta que dá entrada para o mundo civilizado. E Cousin disseo: - Dái-me a carta de um paiz, sua configuração, seu clima, suas águas, seus ventos e toda a sua geographia physica; informai-me de suas producções naturais, de sua flora, de sua zoologia; e eu me comprometo a dizer-vos *a priori* qual será o homem desse paiz e que lugar gozará na historia, não accidental, mas necessariamente, não em tal época, mas em todas as épocas; enfim a idea de que este paiz é destinado a representar. (*DIÁRIO DAS ALAGOAS*, 19 jul. 1861). [página n/identificada].

Depreendemos do excerto que diferenciar a Geografia da História, não para dela apartar-se, mas para se reafirmar como campo específico de saberes e conhecimentos foi um dos objetivos daqueles que professoravam e/ou produziram livros destinados a Geografia escolar⁴⁰. Para tanto, pautaram no seu discurso a ideia de que os conhecimentos e saberes geográficos abriam as portas do mundo civilizado ou como queria Pompeo e Espindola, era pela Geografia escolar que o povo e a Nação brasileira se tornariam “cosmopolitas e concidadãos de todos os povos”. Esse foi um dos discursos produzidos e usados como estratégia para garantir o lugar da Geografia no ambiente escolar, sobretudo, no ensino secundário, isto é, no Liceu e na Escola Normal.

A Geografia foi também evocada por articulistas dos diversos jornais que circularam na Província utilizando-se, metonimicamente, ao recurso do nome associado ao que representara. Ao destacar-se o nome de Espíndola, por exemplo, enfatizara-se na enunciação: “a mocidade, que tem ouvido sua voz autorizada desse lente do Lyceu.” (*A SEMANA*, 26 jun. 1884, p. 1).

A relevância do nome de Espíndola fora, inclusive, objeto de reclamação divulgada na imprensa da Província do Ceará, por ocasião do fechamento do Liceu, enunciação que aponta para a sua projeção e reconhecimento para além do local. Referimo-nos ao comentário da notícia de fechamento do Liceu Alagoano associada à perda do prestimoso trabalho do citado lente. Avaliamos que se profere no *Jornal* um enunciado político, demarcado pelo ‘signo’ da solidariedade e compartilhamento partidário, senão leiamos:

Por uma lei de 4 deste mez extinguirão o lyceo á pretexto de economia, por falta de dinheiro no thesouro provincial; demetidos os lentes pela extinção do liceo, professores distinctos como os Drs. Espindola, e Pereira do C. com annos de serviço forão postos á margem no dia seguinte são providas as mesmas cadeiras com os Drs. Bahia, e Posidonio! Há papel mais triste do q’ este? Chama-se isso governar com moderação, e justiça!

A assembléa, e o presidente clamão por economia, e dão prestações a quem tinhão destruido os dinheiros públicos: crião empregos, augmentão ordenados &,

Lamentamos a sorte aquella provincia. (*O CEARENSE*, 27 ago. 1861, p. 3).

⁴⁰ Este enunciado consta no compêndio *Geographia Alagoana (1871)* de Thomaz Espindola. Ao evocar Victor Cousin, dizemos que Espindola corroborou o entendimento de que a Geografia servia para conhecer ou legitimar o estágio civilizatório das nações, o que não prescindia da descrição da parte física, reforçando a relação determinista entre meio e homem. Não podemos perder de vista que Cousin foi um dos mais influentes filósofos franceses do século XIX, inaugurando a corrente denominada de ecletismo filosófico, de grande influência no Brasil. Ademais, Cousin foi uma grande referência para o pensamento educacional brasileiro no século mencionado.

Estabelecendo uma articulação entre os dois discursos, fazemos uma analogia entre a primeira enunciação recortada pelo fragmento que faz menção a ideia que o país é destinado a representar e a segunda, remetendo-nos ‘a sorte’ a qual a Província de Alagoas estaria submetida, ou com a licença foucaultiana, subentendida.

Contudo, se a voz de e por Espindola ressoou na Província do Ceará, no jornal *Diário de Alagoas* era ela uníssona e constante. Seus (e)feitos demarcavam além da sua posição, a do seu partido, a da imprensa, bem como a assunção da causa da instrução, vez que fora assim que os articulistas foram contribuindo para sua projeção, discursivamente, conforme indica o excerto seguinte:

[...] a extinção do Liceu, no qual ele [Espindola] reclama a favor da não-extinção das cadeiras da instituição, inclusive aquela por ele ministrada “Geografia, História e Cronologia” [...] pede a revogação da lei de vitaliciedade dos cargos de diretor e vice da diretoria da instrução pública e dos substitutos, além da execução da lei que determina concurso para as cadeiras do liceu de Maceió, e organização de um regulamento da instrução primária e secundária que cercassem os alunos de garantias, em especial dos alunos do Liceu. Fala da ausência de métodos e livros didáticos para o ensino de primeiras letras, citando o caráter disciplinar das reformas de ensino e coloca-se a favor da proposta de transformar o Liceu num internato. (*DIÁRIO DAS ALAGOAS*, 19 jul. 1861. [página n/identificada]).

Nada obstante, como não localizássemos a Geografia na imprensa como mero descritor ou signo, mas na sua imbricação no e pelo discurso com referentes e evocações várias sem que não a correlacionássemos também a outros discursos, bem como a função-autor que o acompanha, registramos a seguinte enunciação:

[...] Numa outra mesa deparar-se-iam ao paciente leitor dous alagoanos tomando café e conversando ao mesmo tempo.

- Ora, Zeca, não nos diga isto! Então vossê não sabe quem foi Calabar.
- Sei muito bem, Bibi, e é por isto que lhe digo que precisamos de levantar o analhema que pesa sobre a cabeça do nosso comprovinciano.
- Ahi está vossê a dizer tolices.
- Ora tolices... Metteu-se vossê na geographia do Snr. Espindola e acabou-se, não há mais nada que preste.
- Fique certo, *seu Zeca*, o Snr. Espindola é muito bom medico e póde saber muito bem geographia e historia, mas sua obra tem grandes e muito grandes defeitos.
- Pois vamos aos factos.
- Eu os indico: o primeiro defeito do Espindola está na parcialidade; elle é muito apaixonado nas suas descripções, o que é um grande defeito n’um historiador. O historiador deve ser um juiz, e, como um juiz, deve ser imparcial.
- Bom, vamos a outrem.

- Um outro defeito d'elle é narrar os factos sem fazer a critica histórica. Se a tivesse, ver-se-ia que Calabar passando para o lado dos hollandezes não tinha outro fim senão salvar a sua pátria [...]. (*O ORBE*, 30 jul. 1882, p. 3).

Passavam os anos oitenta do século XIX, a Reforma Leôncio de Carvalho e suas reverberações não somente nos *Pareceres* de Rui Barbosa, mas em muitos pronunciamentos veiculados na imprensa, principalmente a pedagógica, movimentaram as discussões referentes aos métodos e conteúdos e a Geografia esteve na centralidade desse debate.

A escrita de Espíndola, ou melhor, seus compêndios, sua geografia, bem como suas proposições começavam a ser objeto de crítica. Contudo, como integrante da Comissão que produziu os famosos *Pareceres*, publicou em 1885 a terceira edição do seu *Compêndio Elementos de Geographia e Cosmographia*, destacando-se como traço de permanência, dentre tantos, o conhecido e criticado método dialogístico.

Convém ressaltar que a imprensa também pugnou pela modernização do ensino de Geografia e Espindola também a ensaiou, embora a permanência de determinadas práticas de forte apelo à memória tenha sido evidenciada nos seus compêndios. Espindola com sua perfilhada autoridade de conhecedor da matéria da qual era lente catedrático, mas também como uma espécie de censor do que se podia veicular, praticar no âmbito da escolarização, esteve envolvido em muitas contendas publicizadas pela imprensa. Desse modo, ficamos sabendo mais acerca dos seus posicionamentos; do ensino, de modo geral, e da Geografia, em particular.

O episódio que registramos, embora não aborde diretamente a Geografia, serve para conhecermos posicionamentos de Espindola, principalmente relacionados à formação e método, que certamente se reverberavam em suas práticas. Desencadeada via imprensa, o seu teor refere-se a um parecer emitido sobre o compêndio de Filosofia de Júlio Cesar Leal que não o aprovou para uso na instrução pública alagoana:

Publicando o parecer que dei, como membro da congregação do lycêo d'esta capital, sobre o *Compendio de Philosophia moral* de Júlio Cesar Leal, não tive a intenção de provocar o autor para uma discussão pela imprensa, e tão somente, para salvar a minha responsabilidade, tornar patentes as razões que atuaram em meu espírito para negar a esse compendio o meu voto de aprovação. [...] A sua impugnação ao meu parecer ousara, surrateiramente invectivar as distinctas classes dos médicos e bacharéis, e inconscientemente declarar q'não sou profissional na matéria que se discute, ao passo que se apresentava como tal - por ter, segundo dizia, estudado com muito gosto, por espaço de quatro annos, philosophia na cidade da Bahia, onde fizera exame e em 1858, obtivera de respectivo conselho de instrucção públicaa licença para ensinar - sciencia. [...] Deixei de atacar muitos outros pontos desse compendio, que considerava assaz vulneraveis por deffeituosos e errôneos;

por exemplo: - o seu **methodo dialogal** , como o mais impróprio para a **simples leitura na escola primaria, visto como este methodo sómente é hoje admittido para o estudo, por ser mais adequado á memória [...]** . (O LIBERAL, 27 mai. 1873, p. 2). [grifos nosso].

Depreendemos da leitura desses fragmentos vários apontamentos, quais sejam: 1) a imprensa como lugar de produção e veiculação de debates vigorosos que evidenciam as relações de saber e poder no século XIX; 2) a defesa de uma corporação e formação que se estabelecia como intelectuais no período e na Província (a dos médicos e bacharéis); 3) a publicização de concepções e referenciais que abalizavam a produção de conhecimentos; 4) e, principalmente, questões de ordem metodológica que podem ser correlacionadas ao tipo de instrução, bem como a escrita e a produção de compêndios ou mesmo assentimentos à cultura escolar.

Ainda sobre esse último aspecto configurou-se uma diferenciação de método, mas também de práticas apropriadas a um tipo de instrução, o que lemos como endosso a produção e uso dos compêndios de Espindola na instrução secundária, mas também em espaços extra-escolares, demarcados os aspectos da leitura, da memória e, por que não dizer de reiteração do método dialogístico.

Por fim, reafirmamos que a imprensa também contribuiu para a produção de um lugar para a Geografia escolar por meio da divulgação de livros e outros produtos que integram a cultura material escolar no âmbito dessa disciplina, a exemplo dos mapas, atlas e dicionários- aspectos que discutiremos no capítulo três dessa tese.

Em contenda travada no jornal entre Manoel Balthazar Pereira Diegues Junior- na posição de Diretor da Instrução Pública - e seu antigo professor de pedagogia; foi o nome de Espindola que ele destacou como sendo o mestre que mais houvera contribuído para sua formação de bacharel em Direito e de professor. Registrou Diegues: “De todos recebi boas lecções, mas com especialidade não esqueço o proveito que tirei das de geographia dadas pelo exm snr. Dr. Espindola cujo especial systema de explicação de astronomia me deu sobeja vantagem no magistério.” (*O ORBE*, 15 set.1886, p. 2).

O depoimento de Diegues Junior nos ajuda a referendar a importância que teve Thomaz Espindola no processo de constituição da Geografia escolar na Província alagoana. Com efeito, o mestre formou muitos discípulos e alguns deles se distinguiram como foi o caso de Diegues Junior, também lente de Geografia do Liceu.

Destarte, foi também pela imprensa que a Geografia escolar na Província das Alagoas foi sendo produzida, todavia ainda muito consorciada ao nome de Espindola. Não

obstante, se o imperativo de ‘disciplina’ adivinha, igualmente, da sua configuração em Cadeira, mas também do seu amplo leque de conteúdos pela possibilidade de articulação de e com outras matérias e saberes; discussões de caráter metodológico também foram registradas na imprensa.

Desta feita, a querela⁴¹ envolveu os exames, notadamente os da Escola Normal; bem como as concepções sobre o ensino de Geografia. Pela pena e pugnações dos articulistas dos jornais *Gutenberg* e *O Orbe*; materiais, métodos e enunciações de autoridades no assunto foram evocados.

Censurando o contemporâneo haver-se fornecido o mappa á uma ou mais alumnas, não lhe achamos razão na censura: não somos de parecer que saiba geographia quem tem de memória em bôa conservação uns tantos cabos, isthmos, etc., de qualquer continente, ou mesmo do globo. Decorar geographia é ter boa memória; mas não é saber geographia. [...] É preferível que o estudante saiba, por exemplo, a posição de um golfo, que o determine ao primeiro golpe de vista tendo o mappa diante de si, mas do que não saber utilizar se delle, embora cante na ponta da língua quantos cabos há nos compêndios de geographia. É bem fácil de ver que o mapa na mão de um estudante que não sabe a matéria é, como diz o illustrado dr. Espindola *é espada em mão de caboclo*. [...] Não é deslouro algum ao estudante pedir o mappa para verificar isto ou aquillo. O essencial é saber determinar nelle todas as posições que lhe forem pedidas pelos examinadores, o que jamais fará quem simplesmente limitar-se a decorar compêndio. Entretanto poderá (o que deste último modo estudar) escrever muito bem o ponto que lha cair por sorte; mas sem saber geographia. (O ORBE, ano XIX, n. 145, p. 1, 14 dez. 1887). [grifo no original].

Ainda que consideremos as diversas filiações as quais os jornais vinculavam-se à época, geralmente, a serviço dos partidos conservador ou liberal, a Geografia que se erguera por meio da imprensa, esteve associada à erudição e a constante atualização, cuja relevância e utilidade se fez notar em discursos que não se apartavam das relações de saberes-poderes.

Contudo, as brechas antevistas para a renovação ou modernização da Geografia escolar também se fizeram notar na imprensa, ainda que este não fosse um discurso uníssono. Assim sendo, a relevância da Geografia como proporcional a sua utilidade, mas também precisada de novos métodos e práticas foi sendo invocada, sem que se prescindisse de uma geografia pessoalizada ou personalizada, ainda que por posições ocupadas e/ou enunciações autorizadas, razão pela qual fora sempre referida como a geografia de: Espindola, Diegues Júnior, Moura.

⁴¹ O episódio em questão diz respeito ao uso de um atlas utilizado nas provas escritas de Geografia durante os exames de candidatas do curso normal, envolvendo o lente de Geografia do Liceu e examinador, Thomaz Espindola.

2.3. Os registros dos viajantes, naturalistas e cronistas e seus possíveis rebatimentos para a Geografia escolar

Há uma geografia e uma forma geográfica de ver na obra dos viajantes, cronistas e naturalistas. (MOREIRA, 2010, p. 19)

Desvendar o desconhecido, demarcar e descrever o território e ainda representá-lo, bem como coletar materiais podem ser consideradas finalidades mais gerais das viagens de e para o conhecimento da natureza e também dos territórios.

A obra científica dos viajantes empreendida, por vezes em parcerias várias, mas também as de outra natureza ou registros - gráficos, diários, relatórios - serviram não só de referência para as produções seguintes, mas também como modelos de e para a escrita respeitante a um espaço. Partimos do pressuposto de que tais obras puderam ser lidas e compartilhadas no IAGA, conforme deixaram entrever Dias Cabral e Espindola ao referenciar muitos desses autores ou viajantes naturalistas.

Alexandre von Humboldt - um dos grandes nomes de destaque dentre os viajantes, sobretudo, por seus contributos à sistematização da Geografia como ciência - teve reconhecida participação na conformação da Geografia Física e da Biogeografia. “A geografia de Humboldt era um estudo da natureza que englobava a humanidade como espécie ativa”. (LEITE, 1995, p. 12).

Dentre tantos outros nomes de viajantes⁴², notadamente àqueles com estudos realizados no Brasil, destacamos o de Karl Frederick Philippe von Martius⁴³; considerado o mais importante humboldtiano que visitou o Brasil e também porque teve o seu trabalho ou proposta acerca de como se deveria escrever a história do Brasil premiado pelo IHGB, em 1847.

Com efeito, Martius, além de chamar a atenção para a necessidade de se investir em prol dos conhecimentos dos vestígios materiais do passado, fez atentar para a necessidade de viagens de pesquisa e de um olhar mais acurado para os indígenas. Vale também ressaltar que Dias Cabral o referenciou em seus escritos. De acordo com Leite (1995, p. 16) a viagem de Martius (1817-1820) foi “muito rica em observações da vida social das populações

⁴² Dentre tantas obras de viajantes do período do Oitocentos, destacamos as seguintes: 1) *Viagem ao Brasil: 1865-1866 de Luis Agassiz*; 2) *Viagens pelas províncias da Bahia, Pernambuco, Alagoas e Sergipe de Robert Christian Bertold Avé-Lallemant*; 3) *Viagem às nascentes do rio São Francisco de Augusto de Saint-Hilaire*; e 4) *Viagem pelo Brasil 1817-1820 de Joahann Baptist Von Spix e Karl Friedrich Martius*..

⁴³ Outro importante viajante foi Daniel Paris Kidder, além do brasileiro Antonio Muniz de Souza, ambos registraram suas visões da paisagem brasileira, destacando-se as províncias do Norte. Além disso, merecem destaque os registros iconográficos de Geog Marcgraf referentes a Alagoas. A esse respeito ler o artigo de MENEZES (2011) intitulado *Alagoas de Marcgraf*.

encontradas”. Realizada juntamente com Joahann Baptist von Spix com o objetivo de pesquisar a natureza brasileira, os naturalistas em questão adentraram mais para o interior do território brasileiro.

Desde o início da segunda metade do século XIX, as motivações para as viagens passaram a ser objeto de investimento no âmbito do IHGB para a produção de conhecimentos acerca do Brasil, de modo geral, e das províncias, em particular. Nesse contexto, no ano de 1852, Antonio Gonçalves Dias percorreu “oito províncias do norte a fim de compilar documentos a respeito da História do Brasil e elaborar um relatório detalhado acerca do sistema educacional naquela região”. (GUIMARÃES, 2011, p. 140).

No ano de 1856 foi constituída uma comissão científica para pesquisar o país, desta feita subdividida em seções de Botânica, Geologia e Mineralogia, Zoologia, **Astronomia e Geografia**, Etnografia e Relatórios de viagens. (GUIMARÃES, 2011).

Ao realizarmos esse panorama temos como objetivo apresentar aspectos e interesses temáticos ou de campos do saber que estiveram sob a incumbência dos viajantes que enfrentaram a empreitada de recolha de dados, inclusive relacionados com a instrução, uma vez que o seu grau de organização era associado ao processo e nível de civilização.

Embora a temática da instrução pública possa ser colocada como objeto de interesse do administrador para fins de conhecimento de como estava sendo desenvolvido tal ramo nas províncias; não podemos perder de vista que esse aspecto constituía, igualmente, tema circunstanciado nos registros dos viajantes por estar associado à civilização.

Pinheiro (2015) chamou-nos atenção acerca do quão há de referências à instrução nos relatos de viajantes, fossem como aspectos de (não) civilização, nacionalidade ou nacionalismo ou mesmo de identidade. Considerando que este assunto também se fez presente nos compêndios de Geografia tecemos algumas considerações acerca da abordagem e fundamento dessas marcações e de outras, a exemplo de comportamentos elogiáveis, principalmente das mulheres. Além disso, das viagens empreendidas, notadamente pelos sertões, destacam-se aspectos de civilização, mas também ricas descrições de rios e até de intempéries enfrentadas, incluindo também a territorialidade alagoana.

Com relação à instrução dizemos que os dois compêndios que abordam a Província das Alagoas o de Moura (1844) e o de Espindola (1871) tratam, de modo geral, de informar acerca do andamento desse ramo, destacando o progresso alcançado, razão pela qual apresentam o número de escolas por tipo de instrução, as despesas e estatísticas para justificar os investimentos.

Quanto a outro elemento demarcador de civilização - os comportamentos - localizamos no *Opúsculo da Descrição Geographica* (1844) um destaque para as mulheres da moderna cidade de Penedo nos seguintes termos:

As mulheres penedenses são em extremo recolhidas e tímidas; trajão com gala e riqueza, porem não se deslumbrão com exageradas modas de especulação estrangeira por cujo ardil nos tem subtilmente aliviado do peso do ouro com que se ataviavão as nossas bellas. (MOURA, 1844, p. 34)

Ainda que o conteúdo dos compêndios constitua matéria analítica no capítulo três, dessa tese, consideramos que vale registrar ponderações feitas pela professora Vera Romariz constantes na quarta capa do Compêndio de Moura em reedição publicada pelo Centro de Estudos Superiores de Maceió (CESMAC) em 2009. Sobre o enunciado em questão, a citada professora ressaltou que este marca a posição discursiva em consonância com o conservadorismo do tempo [...]. Continua Romariz (2009, s/p.):

No discurso do autor, percebe-se um procedimento comum ao texto etnográfico e crítico do século XIX, em que se projeta na descrição do feminino uma visão patriarcal e conservadora, que premia com o elogio a reserva e silenciamento feminino; mas também se percebe um nacionalismo nascente, atento ao domínio e avanço dos valores e costumes exógenos aos novos grupos identitários em conformação.

Abrimos um parêntese para enfatizar que perpassa a enunciação de Moura um traço de civilização advindo, possivelmente, de um nível de educação e entendimento, capaz de proporcionar o exame do que deve ser assimilado, rejeitado e/ou adequado ao lugar; incluindo-se, ainda, as suas dimensões econômicas, culturais e educacionais.

Para realçar os elementos que a povoação de Piaçabussu oferecia, além da feira realizada aos sábados como uma prática rotineira, o citado autor acresce a comemoração da festa do natal; valendo-se, inclusive do recurso à comparação para elevá-la:

A festa do natal ali é encantadora pela singeleza e cordialidade que se desfructa; faz recordar o que se diz da antiguidade na reunião dos pastores... As casas da Povoação, que não são poucas, não podem conter a concorrência, e por isso abarrancão-se por debaixo das grandes árvores e cajueiros dos arredores; tudo é a alegria e confraternidade! Em melodiosos rojões se passam os serões das bellas noites de luar; huma mesa franca, posto que frugal, em cada casa ou barraca é sempre acessível! A qualquer filho de Adão que appareça; quem maltracta a hum, tem offendido a todos... Em parte nenhuma se fabrica melhor o licor de cambuim de cujo fructo abundão

as suas restingas. Supprão o que aqui se ommite, aquelles que já gozarão deste ameno campo de amor fraternal; mais singelo porem nem menos delicioso que o Poço do Panella em Pernambuco, o Paquetá no Rio de Janeiro e a antiga Bacanga no transformado Maranhão. (MOURA, 1844, p. 39-40).

No compêndio *Geografia Alagoana* (1871), Thomaz Espindola também fez registros que se não aproximam do cotidiano das pessoas pelo aspecto cultural, acabam por achegá-lhes por meio de preocupações e/ou orientações voltadas para questões de higiene e de desafios a serem vencidos mediante as intempéries. Nesta direção, apresentou-nos as causas e consequências de muitas doenças, associando-as a aspectos da natureza, mas também de falta de conhecimento e civilização das pessoas, ao tempo que apontou as alternativas já existentes para debelá-las.

Todavia, o registro de engrandecimento dos recursos naturais do local com recorrência ao método da comparação também merecem destaque em seus escritos. O rio São Francisco é assaz enfatizado, incluindo-se várias dimensões que transitam dos aspectos físicos aos culturais. O regime das águas e a amenidade do clima são, igualmente, destacados.

Ademais, Espindola aborda conhecimentos de Botânica, Zoologia e Mineralogia no seu compêndio de *Geografia Alagoana* (1871), sintetizados nos três reinos da natureza: vegetal, animal e mineral. Apresenta também uma extensa enumeração de plantas frutíferas, floríferas, bem como das madeiras existentes para os diversos aproveitamentos.

Com relação ao elemento indígena o que se registra nos dois compêndios é a imagem de incivilidade que insistem em destacar, corroborando o ideário civilizatório do Império sem que os índios sejam vistos como elementos de identidade nacional; mas, ao contrário, como força de trabalho a ser aproveitada.

Cabe ressaltar que, embora tenhamos abordado sucintamente a temática dessa seção, a nossa intenção foi apenas apontar algumas marcações ou rebatimentos de um tipo de registro de produção de saberes contributivos para a Geografia nos compêndios produzidos na então Província de Alagoas; que muito provavelmente se derivaram das descrições realizadas pelos viajantes. Nesse sentido, as marcações podem ser mais aproximadas quanto à forma de escrita como expressão de uma gama de informações que também se encontra nos almanaques; empregando-se uma descrição que procurava demarcar e fazer notar as divisões político-administrativas; além de uma aproximação com a Etnologia e até a Arqueologia⁴⁴.

⁴⁴ O sentido aqui evocado diz respeito ao recorte de espaços pontuais, cuja motivação de escrita ou de estudo diz respeito ao universo das relações e das representações. Contudo, também o interesse pelas ruínas e/ou marcos arqueológicos, ainda que limitado ao pensamento de uma época, parece ter constituído também uma marcação na

Contudo, considerando que o tema da instrução mereceu destaque nos tipos de registros supracitados, igualmente porque lhes foi reservada a tarefa de fazer notar o grau de civilização de um povo ou mesmo civilizar, é desse aspecto que nos ocupamos na próxima seção. Nessa perspectiva, discutimos a instrução como expressão do entendimento de que por meio dela era também possível contribuir com a constituição da nacionalidade, do patriotismo e da identidade de um povo, ainda que por meios diversos.

2.4. A instrução secundária pública e particular na Província das Alagoas e a produção de um lugar para a Geografia

Corroboramos a enunciação de Corrêa (2015, p. 128) ao enfatizar que a escrita de uma “História da Geografia Escolar Oitocentista passa necessariamente pela História da Educação Brasileira no século XIX”, ao que singularizamos, pela história do processo de escolarização, em cada uma das províncias.

Com a publicação do *Ato Adicional* de 1834 foi delegada às províncias, mais especificamente às assembleias, legislar “sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la” (Art. 10, 2º), excetuando-se os que fossem criados por lei geral. Nesse contexto foi criado, em 1837, o Colégio Pedro II para funcionamento na sede da Corte com a finalidade de modelar a instrução secundária no Império brasileiro, sobretudo via currículo, compêndios e exames, servindo estes últimos como dispositivos para a disciplina (controle) e disciplinarização de saberes, matérias de ensino.

Todavia, cabe destacar que algumas instituições de instrução secundária já haviam sido criadas antes mesmo do Colégio Pedro II a exemplo do Atheneu no Rio Grande do Norte (1834), os Liceus da Paraíba e da Bahia (1836) e do Gymnásio Pernambucano - primeira instituição de ensino liceal no Brasil, fundado em 1825.

A título de realizarmos algumas breves comparações, apresentamos o quadro seguinte, no qual podemos observar em que momentos a cadeira de Geografia foi criada nas demais Províncias do Norte. Observemos:

produção dos compêndios geográficos analisados, nesta tese. Esse traço, não á toa, pode ser aludido até pela nomeação do nosso Instituto Arqueológico e Geográfico Alagoano.

Quadro 2 - Criação de Cadeiras de Geografia nas Províncias do Norte no Período do Império

PROVÍNCIAS	DECRETO	OBSERVAÇÕES/FONTE
Alagoas	Decreto de 25 de junho de 1831 e resolução de 11 de novembro de 1831 (Cadeira de Retórica).	A cadeira de Geografia foi criada em Alagoas pela Lei n. 106, de 05 de maio de 1849.
Ceará	Decreto de 25/06/1831	Crêa diversas cadeiras de instrução secundaria na cidade da Fortaleza e na Villa do Crato da Provincia do Ceará.
Maranhão	Decreto de 11 de novembro de 1831	(Cf. SILVA, 2012)
Paraíba	Decreto de 07 de junho de 1831	Crêa diversas cadeiras de instrução Secundaria na cidade da Parahyba. Art 1º - Haverão na cidade da Parahyba uma cadeira de Rhetorica, geographia , e elementos de historia, outra de philosophia racional, e moral, e outra de francez. Atos do Poder Legislativo , 1831, p. 8.
Pernambuco	Decreto de 07 de setembro de 1830	(Cf. SILVA, 2012)
Piauí	Decreto de 26 de julho de 1833	Crêa na Capital da província do Piahy uma cadeira de Francez e Geographia . Atos do Poder Legislativo , 1833, p. 20.

Fonte: Elaborado a partir da *Coleção das Leis do Império*.

Com efeito, os anos de 1830 marcam uma atuação do Poder Legislativo Imperial no sentido de atender as reivindicações originárias das províncias em prol da instrução num movimento que se mescla pela insatisfação reinante para com o Império, marcado por ideais separatistas e/ou autonomistas; mas também como expansão de uma causa ou justificativa de base ao Ato Adicional de 1834. Aliás, o período em questão é marcado pela abdicação do Imperador D. Pedro I no ano de 1831 em favor do seu filho D. Pedro II, iniciando-se, portanto, o Período das Regências.

Embora a historiografia da educação, bem como a geográfica tenha colocado o Colégio Pedro II no centro da instrução secundária, de modo geral, e da produção de um lugar para a disciplina Geografia, dentre outras, o quadro apresentado nos dá uma dimensão desse movimento nas chamadas Províncias do Norte. Nessa perspectiva, tal marco vem sendo problematizado por pesquisadores em suas recentes investigações, a exemplo de estudos realizados por Albuquerque (2014); Silva (2012); Maia (2014), que aqui nesta pesquisa endossamos.

Na historiografia da educação a vinculação da criação da Cadeira de Geografia nas províncias esteve associada à exigência nos exames para entrada nos cursos de Direito. Já no ano de 1831, a Academia Real Militar a inseriu como um dos exames obrigatórios pelos quais

os candidatos precisariam realizar para ingresso na instituição. Nos cursos preparatórios para as faculdades de Medicina, o exame de Geografia somente veio a ser exigido no ano de 1854.

De acordo com Sampaio, Vlach e Sampaio (2012), a mencionada matéria era “considerada um saber essencial na formação dos bacharéis, futuros intelectuais e administradores do país, a Geografia ganha o *status* de matéria quando passa a ser estudada em “aulas” preparatórias para a admissão nas faculdades de Direito”⁴⁵. Albuquerque (2014) também fez essa associação nas suas investigações referentes à Província da Paraíba do Norte.

No âmbito da história da educação e do processo de escolarização na Província das Alagoas, conforme Bastos (1939, p. 8) “começamos em matéria de instrução de cabeça para baixo”, vez que foi para a instrução secundária que mais se voltaram os governantes. Conforme fez notar Craveiro Costa (2011, p. 31-2):

o ensino secundário, em Alagoas, precedeu ao primário. Encontramo-lo remotamente nos conventos como base de formação intelectual. Oficializou-se depois. Em 1835 contavam-se na Província 5 aulas de latim, 2 de francês, uma de retórica, 1 de filosofia e 1 de aritmética. Dez cadeiras de ensino secundário destinadas aos rapazes ricos, freqüentadas por cento e poucos rapazes.

Acerca da Assembleia Provincial de Alagoas que se reuniu pela primeira vez em 1835, afirmou Craveiro Costa que esta “abandonou completamente o ensino primário e cuidou do secundário (2011, p. 32).

Com efeito, no processo ou movimento de escolarização na Província de Alagoas, a instrução secundária assumiu um lugar de destaque, notadamente pela criação do seu Liceu ocorrido no ano de 1849, mas também pela oferta desse nível ou tipo de instrução nas escolas particulares. Paralelamente a imprensa, também, acompanhou esse movimento. Regra geral os seus articulistas propugnavam que pela instrução se alcançaria o progresso e a “difusão das luzes”.

Em Alagoas, na instalação da Assembleia ou abertura da primeira sessão da primeira legislatura, ocorrida em 15 de março de 1835, o então presidente Machado d’ Oliveira em seu pronunciamento destacou ser a Província uma “parte do território brasileiro” ao tempo que reafirmou ser atribuição do Presidente da Província, conforme o artigo 8º da Lei n. 16 de 12 de agosto de 1834 “instruir-vos do estado dos negócios públicos e das providências que mais

⁴⁵ De acordo com Haidar (2008, p. 46) “os novos Estatutos dos cursos de Ciências Jurídicas e Sociais do Império, aprovados a 7 de novembro de 1831, previram a incorporação às Academias de seis cadeiras destinadas a ministrar os conhecimentos exigidos para os exames de preparatórios aos quais, agora, acrescentavam-se Inglês, Aritmética e Geometria, História e Geografia”.

precisar a Província para seu melhoramento”. Assim, naquele contexto a instrução pública fora alçada pelo citado Presidente como “a razão e o mais poderoso sustentáculo das instituições livres”.

Embora não nos demorem nas situações evocadas nessa *Falla*, ponderamos que os aspectos nela destacados são importantes para contextualizar o ambiente provincial e Imperial em que estavam imersos não somente os seus dirigentes, mas também a sociedade de modo geral.

A instrução pública fora colocada pelo citado Presidente como assunto relevante e que deve preceder aos demais. Ao reconhecer a necessidade de melhoramentos no mencionado ramo, afirmou que o estado em que se achava muito requeria daquela Assembleia. Com relação à instrução secundária apontou a necessidade de estabelecer um Liceu⁴⁶, tipo de instituição que era reclamada também por outras províncias.

Na análise de Santos (2013, p. 2) “em detrimento do caráter formativo, assumia o ensino secundário alagoano a sua feição preparatória, característica daquela modalidade de ensino em todo o Império”. Continua o citado autor:

o ensino secundário tinha a função de formar os grupos mais abastados, além de fornecer braços para as funções públicas da província. Ou seja, era necessário formar “individualidades condutoras” e líderes, que administrassem a máquina administrativa provincial. Assim, o ensino secundário tinha a finalidade de oferecer uma preparação “básica” para as posições sociais de liderança.

No conjunto da documentação relativa aos pronunciamentos dos dirigentes das províncias, seja em *Fallas* ou *Relatórios* vamos encontrar uma recorrência ao estado de “acanhamento” no qual se encontrava a instrução pública, mas também percebemos que nos discursos há sempre a indicação dos esforços empreendidos, pelo poder provincial, em dar as

⁴⁶ Embora tenhamos estabelecido como marco temporal e político para essa discussão o *Ato Adicional*, há que se registrar que a reivindicação por um Liceu já vinha sendo feita desde os tempos do Conselho Provincial quando “o pensamento de nossos dirigentes e conselheiros voltava-se preponderantemente para a centralização do ensino de humanidades num liceu ou que outro nome tivesse o estabelecimento agrupador (DUARTE, 1963, p. 13). Continua o citado autor: “uma das primeiras manifestações oficiais em prol da criação de um liceu de humanidades na Província das Alagoas partiu de Manoel Lôbo de Miranda Henriques” – que governou a província em 1831 -, cujo pronunciamento deu-se nos seguintes termos: “Hé evidente a necessidade de um Lyceu n’esta Capital não só para facilitar à mocidade os preparatorios para os estudos maiores, como para vulgarizarem-se esses principios, que desenvolvem a razão e aperfeiçoão-nas: esta medida lembrada por este Governo no primeiro anno da abertura deste Conselho e tomado em consideração, deve ser renovado por vós, a fim de obtermos a mesma ventura que obtiverão a tal respeito as Províncias da Parahyba e Ceará na sessão deste presente anno”. Do sucessor de Miranda Henriques, o Presidente Vicente Tomaz Pires de Figueiredo Camargo, veio no ano de 1833 a proposta de agrupar as aulas avulsas na modalidade *Colégio de Aulas Preparatórias* a ser ministradas no Convento de São Francisco na cidade das Alagoas com organização inspirada no Liceu de Pernambuco.

devidas providências para o seu adequado funcionamento, uma vez que o aludido ramo era considerado um “poderoso elemento de civilização”. (BANDEIRA DE MELLO, 1848, p. 7).

A menção no período da necessidade de ampliação da educação popular⁴⁷ era o que justificava o alargamento da oferta de instrução. Esse aspecto também pode ser observado na Província das Alagoas. Com efeito, em meio a tantas situações de tensão e reconhecida à importância da instrução para o progresso da nação, a tão proclamada necessidade de instrução era proposta por meio ou por dentro da instrução secundária ou do Liceu, guiada por concepções singulares, como a que foi publicizada por João Capistrano Bandeira de Mello, então presidente da Província de Alagoas no ano de 1848:

Quando existem escolas, que não são frequentadas é porque se não sente a necessidade de instrução, e esta necessidade somente deixa de ser sentida, quando o povo é de tal sorte privado de relações, e de contacto com a classe esclarecida, que não tem chegado a este grão de desenvolvimento, que faz com que o homem aspire a desenvolver-se mais. No meio porem desses homens para quem a instrução escolar é inútil, e intempestiva, fazei uma estrada, abri um canal, ponde-os em relação com um Administrador inteligente e zeloso, com um Pastor distinto pelas suas idéias sãs e philantropicas, com as populações mais adiantadas em civilização, e logo elles sentirão o peso de sua inferioridade, e conceberão o desejo de elevar-se pela cultura do espírito a um grão de que dantes não tinham mesmo ideia. É, pois verdade que muitas vezes uma estrada, um canal, é o primeiro passo, á condição previa da instrução, e da moralidade do povo. (BANDEIRA DE MELLO, 1848, p. 12).

Os discursos políticos, religiosos, do administrador, dentre outros, eram evocados pelo representante-mor do poder e da elite econômica na Província de Alagoas, de modo que atravessam todo o enunciado. A instrução secundária é colocada como necessidade de/para uma classe, razão pela qual fora sempre mais cuidada; ao passo que a primária sempre relegada a um segundo plano; passível de fiscalizações e denegrida, inclusive pela imagem dos seus professores.

Avaliamos tratar-se de um enunciado cujos destinatários são claramente identificados. Ademais, opera-se via discurso uma clivagem que determina pelo critério divisão de classes, os que devem e os que não devem ter acesso à escola.

No âmbito da necessidade, mas, sobretudo da finalidade de criação da instituição Liceu na Província de Alagoas, o supracitado Presidente colocava que este serviria às elites alagoanas para o seu desenvolvimento intelectual e cultural em “marcha à civilização”, sendo

⁴⁷ Assume aqui o sentido de universalização.

essa classe dirigente a “propagadora e esclarecedora das verdades máximas, das Leis do Estado, das regras morais e religiosas”.

Nos compêndios-fontes por nós analisados, para este trabalho são muitas as passagens ou explicações que procuram colocar os sujeitos em contato com os códigos de civilização. As suas intencionalidades, destinatários e as práticas de veiculação serão alguns aspectos que discutiremos no capítulo três deste trabalho.

Por estranho que possa parecer, hoje, a instrução secundária e a criação de um Liceu, foram concebidos como parte do movimento em prol instrução popular, todavia tendendo ao “aperfeiçoamento da classe influente”. Para o Presidente da Província Bandeira de Mello (1848, p. 9) à criação de um Liceu seria uma instituição onde “com facilidade a classe que prepondera tornar-se não só mais numerosa, como também adquirir o desenvolvimento intellectual necessario para exercer uma influencia benefica sobre a conducta e opinião das outras classes”. Assim explicava o citado Presidente:

As classes mais numerosas da sociedade, posto que dadas á vida activa, sentem sem duvida mais ou menos vivamente a necessidade de princípios que lhes sirvão de guia; mas não podem elevar-se pelo estudo á aquisição desses princípios, ou as ideias geraes que os constituem; tem precisão de admitir conclusões, resultados já inteiramente feitos, e estes resultados é força que os recebam da classe mais influente, cuja superioridade e cultura lhes garantem a verdade das máximas, que só praticamente professão. Para ellas, póde se dizer, tudo é prejuízo, até a mesma verdade, porque são incapazes de discernir nas opiniões que adoptão; o verdadeiro do falso; somente pelo commercio com esta classe influente é que ellas se esclarecem, aprendem a conhecer as leis do Estado, as regras da moral, e as esperanças da Religião. O homem do povo, sempre dependente das opiniões dessa classe, somente por imitação admira ou censura, crê ou duvida, obedece ou resiste. (BANDEIRA DE MELLO, 1848, p. 8).

Ainda que nos alonguemos no registro das *Fallas* de Bandeira Mello⁴⁸, assim o fizemos tendo em vista a *sui generidade* dos enunciados e das relações que o próprio discurso coloca em funcionamento, conforme nos orienta Foucault (2005). Reforçamos, assim, tratar-se de enunciados atravessados por tantos outros discursos que propiciam a construção de um

⁴⁸ Bandeira de Mello corrobora o pensamento de Sanches (1922, p.115), que na sua obra *Cartas sobre Educação da Mocidade* de 1760, de circulação no século XIX, asseverava: [...] o povo não faz boas nem más ações que por costume e por imitação [...], o povo imita as ações dos seus maiores, [...] deste modo que a mocidade plebeia tenha ou não tenha mestres, os costumes que tiver serão sempre a imitação dos que vivem nos seus maiores e não do ensino que tiverem nas escolas.

lastro explicativo no qual se apoiou as interfaces: educação secundária⁴⁹ e disciplina escolar Geografia.

Assim, por meio do enunciado erige-se o entendimento de que a cultura da sociedade em relação a sua classe mais numerosa pode dialogar com a cultura da escola, mesmo não concordando que a escola reflita pura e simplesmente os interesses de classe, uma vez que ela também pode ser refrataria aos discursos construídos por fora dela, ou até mesmo podendo negá-la.

Com efeito, a organização da instrução/educação secundária, assim referida nos relatórios dos presidentes de província ou na legislação, ainda que imbuída do ideário de se constituir um sistema nacional de ensino durante o século XIX, fê-la conviver com modalidades diversas desse nível de instrução, bem como finalidades, conteúdos e métodos para o ensino. Todavia, há que se ponderar que mesmo com a criação do Colégio Pedro II no ano de 1837, como instituição modelar para as províncias, ainda foram mantidas as aulas públicas avulsas até mesmo no Município da Corte e enquadradas pela legislação, como uma modalidade de instrução secundária.

De fato, no período aqui em estudo passou-se a se produzir um discurso em que o nacional e o local foram sendo expostos, especialmente por ocasião das aberturas anuais das sessões legislativas.⁵⁰ Assim, nos *Relatórios e Fallas*, podemos encontrar além de indicações relativas à instrução de modo geral, posicionamentos que embora apresentados como pensamento do administrador, estavam sempre acompanhados de explicações oriundas do contexto local e/ou Imperial. Esses *relatórios e fallas* na maioria dos casos eram coligidos a partir dos relatórios elaborados pelos diretores da instrução pública. Outro aspecto que podemos observar é que muitas das proposições enunciadas tinham origem em autoridades de outros países tais como Guizot e Hippeau⁵¹.

O Liceu Alagoano estivera sempre visibilizado, reclamado em sua (des)organização no que se referia a problemas de ordens diversas: suas finalidades, a ausência e/ou troca

⁴⁹ Pela enunciação de Bandeira de Mello, o termo educação secundária parece ser o mais apropriado, diferenciando-se de instrução. Considerando a possibilidade de sentido/finalidade que a mesma se pode atribuir, conforme Faria Filho (2009, p. 2), a ‘educação’ deve ser empregada “para referir-se a um amplo projeto, muito além da escola, de produção de sujeitos que, civilizados, viessem a assumir e dar continuidade, em diferentes lugares da ‘escala social’, à obra de construção da nação e de prosperidade do país.”

⁵⁰ Geralmente, o recurso às estatísticas referentes tanto ao número de cadeiras e/ou escolas, quanto ao número de alunos, associada aos gastos **despendidos** pela província era comparado as demais, de modo a destacar o quão se estava investindo na instrução.

⁵¹ Ambos serviram de referência aos intelectuais do Império. A lei Guizot (1833) que regulamentava a instrução pública francesa foi a matriz da legislação brasileira até 1854. Hippeau teve suas ideias apropriadas no Brasil no âmbito da discussão de um projeto e para uma educação modernizante, notadamente em relação aos programas e métodos. O alagoano, Diegues Junior, quando exerceu o cargo de Diretor da Instrução Pública, pautou ou referenciou suas proposições no pensamento deste reconhecido intelectual.

constante de professores, o reduzido número de alunos, bem como a indisciplina; a não aceitação dos exames nas academias superiores, as condições objetivas de trabalho do professorado além das precariedades relativas ao prédio e de falta de materiais de ensino (didáticos). Nesse sentido, a observação feita por Duarte (1963, p. 25) bem pode nos dar uma dimensão do que se apresentara como entraves ao seu funcionamento.

Essas seguidas e numerosas substituições – quase diria improvisações – de professores só poderiam acarretar inconvenientes, perturbando a marcha do ensino, a disciplina da Casa e criando, para o Liceu, que ainda não se firmara de vez nas pernas, uma aura de desconfiança quanto ao rendimento escolar. No que tange propriamente à disciplina escolar, foram mais graves, debilitando – a cada vez mais, e concorrendo para implantação de um estado de coisas que se agravaria mais adiante.

Tal avaliação empreendida por Duarte (1963) de fato pode ser estendida para todo o século XIX, apesar do citado autor estar se referindo aos acontecimentos ocorridos nos anos de 1850/1851, quando no Liceu, seis cadeiras ficaram sem professores por motivos vários, dentre eles em virtude das licenças médicas e a ocupação de cadeiras na Assembleia Legislativa. No ano de 1851, apenas 54 matrículas foram efetuadas no Liceu de Maceió. Esses fatos conforme já indicamos acima se estenderam ainda por alguns anos o que levou, certamente, em 1861, ao seu fechamento e reabertura em 1863⁵².

Nos quadros a seguir, podemos observar dados referentes ao número de matrículas efetivadas nas “escolas/matérias” tanto no Liceu quanto nas aulas avulsas, como também em escolas particulares que ofereciam instrução secundária nos três anos que se seguiram logo após o seu restabelecimento, em 1863.

⁵² Sobre o restabelecimento do Liceu, ponderou Duarte (1963, p. 58): “Reiniciou as suas aulas, naquêle já bem distante 1º de fevereiro de 1864, para prosseguí-las até hoje, sem mais nenhuma interrupção que viesse a afetar a marcha do ensino e a prejudicar a cultura intelectual no nosso meio. Aquietaram-se um pouco mais os jovens na sua turbulência, desfazendo-se aquela imagem que vinha dos primeiros tempos do Liceu, mais de indisciplina do que aproveitamento”.

Quadro 3 - Número de matrículas por ano e “escolas/cadeiras” no Liceu Provincial

Anos	ESCHOLAS						Total
	Latim ⁵³	Portugues	Francez	Geographia	Inglez	Geometria	
1864	34	09	20	11	07	06	87
1865	31	13	23	11	08	04	90
1866	17	21	18	05	11	05	77

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações disponibilizadas em <http://www.crl.edu/brazil/provincial/alagoas>

O quadro apresentado a seguir, ao tempo que evidencia o reduzido número de matrículas mesmo após reabertura do Liceu, conforme avaliavam, recorrentemente, os presidentes da Província; serviu de mote para que Espindola - o *Inspetor Geral do Estudos* da Província – propusesse ao governo um plano de estudos aproximado ao do Colégio Pedro II, além da transformação do Liceu em Colégio em regime misto de externato e internato.

Na avaliação realizada por Duarte (1963, p 58), a reabertura e reorganização do Liceu Provincial deram um novo rumo à organização da instrução secundária, além de ter-lhe devolvido credibilidade. Assim, registrou o citado autor

se o Liceu teve poucos carpideiros, coincidindo a extinção com uma fase crítica na Província até no setor das finanças públicas e em que o governo mandava apertar o cinturão, a reabertura da casa trouxe a todos – pais, mestres e alunos, uma mensagem nova de confiança, de entendimento mútuo.

Quadro 4 - Número de matrículas por ano nas aulas avulsas de instrução secundária nas cidades de Penedo e Alagoas

Anos	Penedo					Alagoas	
	Latim	Filosophia	Francez	Geographia ⁵⁴	Total	Francez	Total
1864	17	04	20	02	43	12	55
1865	*	03	13	09	25	11	36
1866	29	04	20	13	66	11	77

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações disponibilizadas em <http://www.crl.edu/brazil/provincial/alagoas>

⁵³ Bastos (1939) após analisar livros e frequências dos estabelecimentos secundários de Maceió chegou à conclusão de que o latim era uma língua muito desprezada pelos alunos, ponderando que “[...] mais ou menos em 1850, muito embora fosse grande a insistência dos governantes para impor a língua-mãe, somente 6 alunos frequentaram as aulas de latim, durante o ano, em Maceió e Penedo. E nos anos seguintes os rapazes se matriculavam, mas não se apresentavam para exame”.

⁵⁴ A referida cadeira funcionava como aula pública na Escola Nossa Senhora da Conceição em Penedo, tendo sido extinta em março de 1872. No ano de 1870, matriculou-se nas quatro cadeiras públicas de instrução secundária de Penedo, um total de 83 alunos - número maior do que o de matriculados no Liceu em Maceió. No Relatório do Presidente Carneiro da Cunha (1872) consta que a cadeira de Geografia encontrava-se vaga, desde a jubilação do seu professor, José próspero da Silva Caroatá.

Os quadros apresentados evidenciam senão um número elevado de matrículas para a “escola” ou cadeira de Geografia, pelo menos, uma significativa e até crescente procura no caso da cidade de Penedo.

Vale enfatizar que proposições e enunciações realizadas por sujeitos que ocuparam posições múltiplas na administração pública ou mesmo como professores do Liceu foram recorrentes durante todo o período aqui em estudo. Assim, personagens como Thomaz do Bomfim Espíndola, lente catedrático de Geografia do Liceu e recorrentemente Diretor da Instrução Pública da Província das Alagoas, tem o seu discurso considerado nesta tese como repleto de significados, especialmente quando se referia à situação do ensino secundário. Para ele o mencionado nível de ensino carecia de reformas ao que insistia:

A instrução secundaria precisa ser radicalmente reformada. O programma do lycêo é deficiente, e não creio na proficuidade das cadeiras avulsas que a provincia mantém. A província precisa de um estabelecimento regular e completo, onde a mocidade se possa habilitar convenientemente para os cursos superiores. (ESPINDOLA, 1867, p. 13).

Seguindo as suas proposições em favor do Liceu, no seu Relatório de 1868, quando ocupou a função de Diretor da Instrução Pública, reivindicou os seguintes benefícios para os oriundos daquela instituição:

[...] - Dispensa dos concursos para os empregos provinciaes em frente de certificado que prove ter o candidato sido approved nas diversas materias dos 4 anos do curso do lycêo e ser aluno d'este.
 - Promover o consequimento da validade dos seus exames para todas as academias, seminarios e collegios geraes do imperio.
 - Dar gratis as matriculas a todos que se quizerem matricular no lycêo, como sê acontece nas aulas avulsas, cuja excepção não tem explicação plausível. (ESPINDOLA, *Relatório*, 1868, p. 15).

Uma proposta para organização do Liceu de modo a constituir um curso foi devidamente apresentada pelo mencionado intelectual em seu Relatório de 1867, de modo que a Geografia fosse ensinada integralmente em um curso de dois anos e não de forma complementar. Quanto aos compêndios a ser utilizados, recomendou os melhores que já eram adotados no Colégio Pedro II e no Liceu de Braga (Portugal). Segue a tabela das aulas que deveria ser adotado no Liceu de Alagoas.

Figura 2- Aulas e horários de aulas do Liceu Alagoano

TABELLA DAS AULAS DO LYCEU	
Terças, quintas e sabbados	Segundas, quartas e sextas
1.º anno { 8 ás 10—Latim 10 ás 11—Idem 11 ás 12—Historia Sa-grada e chronologia 12 á 1—Vaga 1 ás 2—Vaga	1.º anno { 8 ás 10—Latim 10 ás 11—Vaga 11 ás 12—Vaga 12 á 1—Geographia 1 ás 2—Vaga
2.º anno { 8 ás 10 1/2—Latim 10 1/2 ás 12—Historia Universal do Brasil e Portugalechronologia 12 á 1—Vaga 1 ás 2—Vaga	2.º anno { 8 ás 10—Vaga 10 ás 11—Portuguez 11 ás 12—Idem 12 á 1—Vaga 1 ás 2—Geographia
3.º anno { 8 ás 10 1/2—Vaga 10 1/2 ás 12—Latim 12 á 1—Inglez 1 ás 2—Vaga	3.º anno { 9 ás 10—Francez 10 ás 11—Vaga 11 ás 12—Portuguez 12 á 1—Arithmetica, no-ções preliminares de al-gebra e geometria pratica 1 ás 2—Vaga
4.º anno { 8 ás 10—Vaga 10 ás 11—Vaga 11 ás 12—Latim 12 á 1—Vaga 1 ás 2—Inglez	4.º anno { 8 ás 10—Vaga 10 ás 11—Francez 11 ás 12—Portuguez 12 á 1—Vaga 1 ás 2—Algebra até as equações do 2.º gráo, geometria, theorica e pratica

Fonte: Relatório elaborado por Thomaz Espindola (1867, p. 21).

A sobredita tabela de aulas, foi “modelada pela do Colégio Pedro II e levada em conta às circunstâncias peculiares da Província”, explicou Thomaz do Bomfim Espindola, em seu aludido relatório. Nele podemos observar que além de apresentar a distribuição das matérias por dias da semana e horários de aulas, separa as matérias de Geografia, ofertada nos dois primeiros anos do curso, assim como a de História. Acrescentou, ainda, Espindola (1867, p. 22) que “a adopção do systema simultâneo das matérias das diversas aulas, alternando cada doutrina pelos dias lectivos que se revesam, é não só abraçada no Collegio de Pedro II como na Bélgica e França, pelas vantagens que indubitavelmente d'elle resultam”.

Tratar-se-ia, portanto, de medidas que “em proveito da boa distribuição das matérias e em proveito dos alunos, achando-se tão somente prejudicado o lente de Geografia, História e Cronologia”, visto que não mais usufruiria do sueto das quintas-feiras como os demais, já que o curso da cadeira de Geografia fora subdividido em dois, aumentando-se tanto as horas de trabalho quanto os dias de ensino. (ESPINDOLA, 1867, p. 22).

Se o nome de Espindola aparece em todas as ações vinculadas a instrução pública, certamente a explicação dada por Madeira (2008), ajuda-nos a entender essa centralidade e visibilidade de um sujeito. Explica-nos a citada autora que

[...] aquela época, havia um emaranhado de relações, nas quais os poucos homens de letras estavam envolvidos em quase todas as atividades intelectuais, quer no âmbito público, privado ou filantrópico. Cuidavam de ordenar os liceus, as escolas normais, as escolas primárias públicas e sua legislação, os colégios secundários particulares, publicavam obras didáticas, com o fim de ordenar o tipo de saber a circular na escola, assumiam simultaneamente o cargo de professor, parlamentar, administradores públicos, inspetores escolares etc. (MADEIRA, 2008, p. 53).

No quadro seguinte sistematizamos alguns dados referentes ao número de matrículas da instrução secundária pública ministrada em toda a Província.

Quadro 5 - Número de matrículas por ano na instrução secundária:
Liceu Provincial e cadeiras avulsas

Anos	Matriculas	Nº de Cadeiras	Observação
1867	208	Lyceu com 6 cadeiras, 4 avulsas no Penedo, 1 dita na cidade das Alagoas.	-----
1868	193	Idem	-----
1869	209	Liceu com 6 cadeiras; 4 avulsas em Penedo, com funcionamento no Colégio N. Sra. da Conceição (incluía Geografia) e uma de Francês na cidade de Alagoas.	-----
1870	165	Liceu com 6 cadeiras e 4 avulsas em Penedo (incluía Geografia)	• Incluindo-se as matrículas do Curso normal
1871	129	Liceu com 6 cadeiras e 2 avulsas em Penedo	Idem
1872	-	-----	Não localizamos dados de matrículas deste ano.
1873	116	Liceu com 6 cadeiras e 2 avulsas em Penedo	Idem

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir das informações disponibilizadas em <http://www.crl.edu/brazil/provincial/alagoas>

Contava a Província de Alagoas até o final da década de setenta do século XIX com as seguintes escolas secundárias públicas: o Liceu de Alagoas, a Escola/Curso Normal, com funcionamento na capital Maceió, além das aulas avulsas nas cidades das Alagoas e de Penedo. Desde o início da citada década vinha decrescendo o número de matrículas no Liceu, problema apontado como falta de estímulo dos estudantes devido o fato deste não habilitar

para o ingresso nas Faculdades, prerrogativas das quais gozavam os liceus de Pernambuco e da Bahia.

Do Liceu Alagoano e, mais particularmente, da Geografia escolar prevaleceu o entendimento de que deveria formar a mocidade das classes mais influentes, os filhos da chamada boa sociedade. Para tanto, tinham aqueles homens letrados o entendimento que os saberes e os conhecimentos geográficos auxiliariam os administradores, a terem maior domínio e controle sobre o território, fosse esse local ou nacional. Esse aspecto pode ser melhor percebido a partir dos discursos e enunciações produzidas por Cândido de Almeida, autor do *Atlas do Império do Brasil* (1868), considerado por Knauss, Ricce e Chiavare (2011) como o primeiro “Atlas didático”.

O caráter popular, didático e utilitário da Geografia, erigira no discurso de Cândido Almeida (1868) de modo a reafirmar - e não negar – a ideia de que o estudo de Geografia não era “privilegio de determinados indivíduos ou das classes elevadas”. Nessa direção, proferiu o citado autor:

Se há evidente utilidade deste estudo, **convém que não seja o privilegio de determinados indivíduos ou das classes elevadas**. He mister que o beneficio alcance á todas, sem o que nunca a Geographia tocará entre nós a sua expressão, não dando os frutos que todos devemos esperar. O que, sobretudo convém he que seja uma sciencia eminentemente popular. (ALMEIDA, 1868, p. 7). **[grifos nosso]**.

Como podemos observar tratava-se de um discurso destinado aos dirigentes, mas também aos professores de Geografia, proferido por quem tinha ocupado a posição de professor do Liceu do Maranhão, sendo, portanto imbuído pela autoridade do discurso pedagógico, mas também por quem tinha a condição de produzir um material de tão elevado nível e custos, que se inscrevera como representação não somente do nacional, mas também das diversas províncias imperiais.

Retomando as causas do atraso da instrução pública secundária na Província de Alagoas, no qual se inserira o Liceu Provincial, nos apropriamos da *Falla* que foi proferida por Figueiredo Júnior (1870, p. 22), ao se dirigir à Assembleia Legislativa sobre as aspirações da mocidade alagoana, bem como acerca do contexto educacional da época ao destacar a “existência de colégios acreditados nesta capital e nas duas vizinhas” levam,

[...] Os mancebos que dispõem de certos recursos [a preferirem] entrar para aqueles estabelecimentos, como alunos internos, obtendo, assim, maior aproveitamento e mais facilidade para os exames preparatórios, quando aspiram à instrução superior. Este inconveniente diminuiria mui consideravelmente, se pudessem servir para matrícula nas Faculdades os exames feitos no liceu e se neste estabelecimento houvesse um curso completo, findo o qual os bons alunos devessem contar com algum título ou, ao menos, com a preferência para os cargos públicos de certa ordem.

Desse enunciado podemos perceber que há uma reafirmação do discurso de Thomaz do Bomfim Espindola, ao qual registramos linhas atrás. Nesse sentido, a proposição que fora dirigido aos legisladores reiterou a necessidade de se proceder a reformas que atendessem as demandas dos segmentos sociais mais abastados da sociedade alagoana. Com efeito, se o ensino nos liceus poderia ser caracterizado como um modo de ensino específico, conforme destacou Haidar (2008) muitos deles funcionavam sem uma organização serial das disciplinas, se configurando como uma reunião de cadeiras isoladas.

Durante todo o período Imperial foram recorrentes nos posicionamentos de ministros do Império, presidentes das províncias e diretores da instrução pública, as finalidades formativas do ensino secundário no Brasil e mais particularmente nas províncias. Todavia, contraditoriamente o fato é que o descrédito do ensino secundário público em Alagoas aumentou cada vez mais, chegando ao ponto de, em 1871, contar o seu Liceu com apenas 49 matrículas e as aulas de Penedo com 44, enquanto que as instituições particulares matricularam naquele mesmo ano cerca de 220 alunos, sendo 165 rapazes e 55 moças.

Vale salientar que em virtude do disposto no art. 15, da Lei n. 607, de 5 de julho de 1871, o Liceu passou a ter novos Estatutos, os quais somente foram discutidos e aprovados pela sua Congregação em 25 de janeiro de 1873. Aliás, a reforma dos Estatutos do Liceu havia sido autorizada pela presidência desde 27 de abril de 1865, portanto após a restauração do estabelecimento, ficando uma comissão de professores incumbida dessa tarefa.

Com a proposta de criação das mesas gerais de preparatórios, em 1873, foi dado um novo ânimo ao ensino secundário público da Província e mesmo tendo ocorrido um significativo crescimento da frequência nas instituições particulares, o Liceu Alagoano permaneceu sendo considerado como o lugar de preparação das elites aos cursos superiores e aos cargos político-administrativos.

O Presidente da Província Peres Moreno informou em seu Relatório de 15 de março de 1874 que haviam se efetuado matrícula no ano 1873, nas seis cadeiras de Humanidades do Liceu de Maceió, um total de 72 alunos com uma frequência de 51, e nas cadeiras de Francês e

Latim na cidade do Penedo, isto é, 29 e 15 alunos matriculados, respectivamente. Na Escola Normal, anexa ao Liceu, o número de matrículas foi de 31 alunos.

O citado Presidente também se pronunciou a respeito do Decreto nº 5.420 de 2 de outubro de 1873, caracterizando-o como “o liberal decreto”. Na sua avaliação a descentralização do ensino secundário

impoz-no o rigoroso dever de collocar o lyceu em uma altura que possa corresponder ás generosas vistas do governo imperial e ás aspirações da provincia em consequência dessa fecunda reforma, que por si só seria bastante para tornar credor das benções do paiz o benemérito ministro que a cogitou e levou a effeito. Cumpre, pois, não só que o ensino seja dado de conformidade com as instrucções que baixarão em seguida áquelle decreto, como ainda crear as cadeiras precisas para fazer desse estabelecimento um curso de preparatórios, onde possam os alunos prepara-se em todas as matérias exigidas para a matricula nos cursos superiores. Faltam as cadeiras de história universal, rethorica e philosophia, que devem ser creadas, assim como convém separar a álgebra e arithmética da cadeira de geometria; deste modo ficará o lyceu nas condições de um completo estabelecimento de instrucção secundaria e dotareis a provincia de um grande melhoramento. (PERES MORENO, 1874, p. 10).

A relevância da Geografia também pode ser evidenciada na fala do Diretor da Instrução pública Dr. Antonio Carneiro Antunes Guimarães, numa possível organização do curso secundário, colocando-a, como matéria a ser seguida após o estudo das línguas ou que essas a sigam, em um curso organizado de preparatórios. De acordo com o entendimento e indicação de Guimarães (1874, p. 15-16)

Há entre as diversas matérias, que constituem o curso de preparatórios certas affinidades naturaes e lógicas, que convém respeitar, certas relações de prioridade e sucessividade, que senão pode desprezar, a menos que se não queira como está desgraçadamente admittido no uso dos cursos annexos ás faculdades do império. [...] Entendo e proponho que, ao menos os que se propõem a estudar o curso inteiro e completo de preparatórios que ao estudo da língua pátria succeda o das línguas latina, franceza e ingleza; que as línguas sigão de perto a geografia e a história; e á esta sigão-se a rethórica, a arithmética e algebra; e finalmente venhão a geometria, a trigonometria e philosophia. [...] Assim é que a geographia, sendo de sua natureza uma sciencia toda descripta, e como a história, dirigindo-se principalmente á memória, deve com ella acompanhar de perto o estudo das línguas para acabar de desenvolver as faculdades, a fim de proporcionar o estudo das sciencias mais elevadas e difficeis, que se seguem.

De fato, a cadeira de Geografia, pelo menos no que se refere ao seu provimento esteve sempre muito próxima das línguas, fosse pela sequência (quase automatizada) com se

apresentou na legislação e nos programas de ensino; ou mesmo por sua representação de proximidade as Humanidades Clássicas, ainda que classificada como pertencente às ciências.

No quadro seguinte registramos as matrículas dos alunos no Liceu após esse acontecimento, distribuídos por Escolas/Cadeiras:

Quadro 6 - Número de alunos matriculados por ano e “escolas/cadeiras” no Liceu Provincial

Anos	ESCHOLAS							Observações
	Latim	Portugues	Francez	Geographia	Inglez	Geometria	Total	
1874	14	31	22	4	11	—	110	Retórica 3; Filosofia 4; Matemáticas 21
1875	15	32	24	10	15	6	124	Aritmética e Álgebra 12; Retórica 00; Filosofia 10
1876	15	25	23	11	18	9	125	História e Cronologia 8 Aritmética e Álgebra 16
1877	19	30	26	18	15	9	157	Aritmética e Álgebra 28; Retórica 3; Filosofia 09
1878	23	31	32	9	15	4	143	Aritmética 16; Retórica 4; Filosofia 4
1879	27	36	25	12	13	10	149	Aritmética 13; Retórica 6; Filosofia 7
1880	43	52	28	19	15	18	213	Aritmética e Álgebra 27; Retórica 6; Filosofia 5

Fonte: Organizado pela autora a partir de consulta aos Relatórios dos Presidentes de Província de Alagoas.

O quadro evidencia o crescente número de matrículas no Liceu após o Decreto de 1873 que autorizou a realização de exames preparatórios nas Províncias que não tinham Cursos Superiores, mantendo uma maior quantidade de matrículas nas “escolas”/cadeiras de línguas, principalmente Português e Francês.

Quanto às matrículas realizadas na Cadeira de Geografia, podemos afirmar que se não foram muito expressivas, todavia nos chamou a atenção a quantidade de frequentes, ou seja, que não desistiram ou se evadiram da Cadeira, o que não aconteceu, por exemplo, nas de línguas, as quais freqüentavam quase sempre a metade do número de matriculados, excetuando-se a de Português.

Estabelecendo uma correlação com os exames realizados na Província de Alagoas no ano de 1874, comparando-se os resultados podemos afirmar que afora o número de aprovados em Língua pátria e francesa, respectivamente 45 e 22; a matéria que mais teve alunos aprovados fora a Geografia com 13 alunos, o mesmo número de aprovados em Aritmética, embora nessa última tenha sido examinado um total de 24 alunos para 15 de Geografia.

A figura seguinte recortada especificamente para a matéria Geografia nos permite tecer algumas considerações relativas aos exames, a saber: i) não só escolas, mas também

professores apresentavam alunos a exames; no caso de Geografia, todos os alunos examinados do Liceu obtiveram aprovação; e c) o número de aprovados em Geografia se comparado as demais matérias, conforme já mencionamos é bastante significativo.

Figura 3: Resultados de Exames preparatórios de Geografia realizados em 03 de fevereiro de 1875

NOMES DOS ESTABELECIMENTOS E PROFESSORES QUE DERAM ALUNOS PARA EXAME	INSCRIPTOS	FALTARAM	APPROVADOS COM DISTINÇÃO	APPROVADOS PLENAMENTE	APPROVADOS	REPROVADOS	TOTAL DOS EXAMINANDOS
GEOGRAPHIA							
Lycée	4	...	1	3	...	...	4
Collegio de S. José.	6	1	2	...	1	2	5
Collegio do Bom Jesus.	4	...	1	1	2	...	4
Dr. Thomaz do Bomfim Espindola.	1	...	...	1	...	...	1
Padre Joaquim Graciano de Araujo.	1	...	...	1	...	...	1
Somma.	16	1	4	6	3	2	15

Fonte: Imagem recortada da **Falla** de Araújo, 1875, p. 33.

Realizando-se uma comparação entre o número de alunos que se submeteram aos exames no ano de 1878⁵⁵, percebemos que a quantidade daqueles que realizaram na de Geografia somente foi menor em relação às duas Línguas, isto é, 30 na de Português e 25 na de Francês. Sendo que nessa última apenas 13 alunos foram aprovados e 12 reprovados.

Na cadeira de Geografia dos 24 examinados, 22 foram aprovados e apenas 2 reprovados. Na de História foram 9 examinados, sendo todos aprovados. Mediante os resultados analisados, reafirmamos que a importância da Cadeira de Geografia, sobretudo em função do aproveitamento dos alunos examinados. Como vimos, em outras cadeiras, o número de reprovados ultrapassou os cinquenta por cento, como foi o caso de Francês, Inglês e Latim no citado ano.

Convém lembrar que conforme o art. 14 do Estatuto do Liceu era vedado, durante o ano, a matrícula dos alunos nas chamadas aulas de Ciências, o que não acontecia com as de Línguas, para as quais podiam matricular-se em qualquer época do ano. Tal artigo, no entanto,

⁵⁵ Dados dos exames obtidos no Relatório apresentado pelo Presidente da Província de Alagoas, Cincinato Pinto da Silva em 30 de abril de 1879.

foi revogado pelo Presidente da Província de Alagoas, Ferreira Jacobina⁵⁶, após ouvir a Congregação dos lentes do Liceu. Provavelmente, esta providência fez aumentar o número de matriculados nas demais matérias.

Com relação aos colégios particulares que ministravam a instrução secundária, o número de matrículas foi se elevando ano após ano, bem como a disputada reputação de cada um dos colégios que veicularam via imprensa anúncios que visavam seu reconhecimento de renomada instituição⁵⁷. Destacaram-se, dentre outros, os Colégios de São Domingos, São José, Bom Jesus, Sete de Setembro e o Ginásio Alagoano que atendiam ao público masculino; mas também colégios destinados ao sexo feminino, tais como o de Nossa Senhora da Conceição e o de Sant'Anna na década de 1870 e o Atheneu Alagoano (1883) e o Victoria no último quartel do século XIX, para citar alguns.

Com efeito, a via aberta no ano de 1873 por meio do Decreto que autorizava a criação de bancas de exames gerais de preparatórios na Província fez aumentar o número de estabelecimentos particulares que ofereciam instrução secundária. No que se refere às escolas que se voltavam para o sexo feminino, destacamos que essas se revestiram de identidade própria, uma vez que se desobrigavam a preparar as moças para os cursos superiores, ainda que pudessem assim fazer.

No que concerne ao Colégio Nossa Senhora da Conceição (Maceió) um dado chamou a nossa atenção. Trata-se da frequência de moças matriculadas em três das suas cadeiras, notadamente, na de Geografia, conforme indica o quadro seguinte:

Quadro 7 - Matrícula do Sexo feminino no Collegio de N. S. da Conceição (1875)

CADEIRAS	MATRICULADOS	FREQUENTES
Francez	3	3
Geografia	9	9
História	3	3
Total	15	15

Fonte: Silva (1876, p.34)

Se à Geografia escolar era, regra geral, voltada para os preparatórios, além de arrogada como um conhecimento voltado à formação de administradores públicos e quiçá

⁵⁶ O citado Presidente destacou os problemas bem como as vantagens dessa providência: “com esta providência o moço que por estudo de linguas ou por quaesquer outras circunstancias não poude matricular-se no principio do anno, não se vê mais impossibilitado de o fazer a qualquer tempo. A permanência do art. 14 ainda podia dar lugar a que os lentes das aulas de sciencia tivessem alumnos somente durante seis mezes, porque, feitos os exames geraes de preparatórios em Julho, não era difficil dar-se a circumstancia de ficarem sem alumnos e consequentemente sem exercicio por todo o resto do anno. (JACOBINA, 1881)

⁵⁷ Os recursos evocados para este intento serão discutidos no capítulo três desta tese.

também de empreendedores do setor privado, portanto destinado aos homens, indagamos: por que razão algumas meninas/moças se matricularam no ensino secundário e mais ainda em matérias como a de Geografia?

Inicialmente, podemos inferir se tratar de meninas/moças que, possivelmente, pertenciam à elite alagoana, uma vez que frequentaram uma escola secundária particular. Outro aspecto que pode ter movido os seus pais para as matricularem no mencionado Colégio foi a percepção de que essas matérias, inclusive a de Geografia, possibilitaria uma formação letrada ou intelectual mais primorosa⁵⁸.

Com efeito, a Geografia também fazia parte da formação das mulheres, notadamente em instituições particulares. Notas localizadas no Jornal *O Orbe* dão conta dessa singularidade, ao tempo que nos remete a outras relativas à instrução secundária. Fragmentos extraídos dos *Estatutos do Atheneu Alagoano para o sexo feminino* - colégio que ministrava a educação primária e secundária para esse público - a cargo da reconhecida intelectual alagoana, Maria Lúcia de Almeida Romariz, apontam singularidades relacionadas a questões que vimos discutindo:

Este estabelecimento franqueará suas portas ás senhoras que quizerem se habilitar nas matérias do Curso normal para o magisterio publico primário, e as que pretenderem estudar os preparatórios exigidos nas Faculdades do Império. [...] Os estudos que constituem o ensino do ATHENEU, dividir-se-hão em 2 cursos: um primário contendo as matérias do Curso normal, que são Portuguez, Aritmética, Geographia, História do Brazil, pedagogia, Cathecismo, Desenho linear, Música vocal, piano e Dansa; outro, secundário que comprehende as Lingua Portugueza, Franceza e Ingleza, a Álgebra, Geometria, História Universal, Desenho de paysagem, Caligraphia, Escripção mercantil, e noções de sciencias naturaes, incluindo physica, chimica, botânica, zoologia, hygiene, ensino das cousas. [...] As alunas externas do Atheneu pagarão: - Por instrução primária, 3\$000;- Por música 4\$000; - Por ensino de piano, 8\$000; Curso normal, 15\$000; Por cada aula de instrução secundária, 4\$000; Por cada aula de preparatórios, 5\$000; Ensino de Desenho, 6\$000. Os pagamentos serão feitos por trimestre adiantados sem restituição. (*O ORBE*, 1884, ano VI, n. 11, 1884, p. 3. 6 de fev. 1884).

Como podemos observar o ensino de Geografia fazia parte dessa formação mais ampla oferecida também às mulheres “no intuito de elevar-lhe o espírito ao nível do progresso do século” – missão anunciada pelo *Colégio Atheneu Alagoano*. As alunas do citado colégio destacaram-se nos exames do ano de 1884, sendo motivo de evidência na imprensa local. Na

⁵⁸ Estudos sobre uma “formação primorosa” das meninas já foram realizados, especialmente tomando-se como referência o ensino de língua francesa, de canto e de um instrumento musical, quase sempre o piano.

notícia veiculada no jornal *O Orbe* (1884, p. 1) consta uma relação nominal de 15 alunas aprovadas nos exames de Geografia.

Depreende-se da leitura dos fragmentos que a educação das mulheres também foi objeto de preocupação de uma formação mais completa compreendendo um extenso rol de matérias. O curso secundário de “segunda modalidade” voltava-se para o ensino das línguas e das ciências - curioso notar que a Geografia não consta da lista de matérias, embora as de *Desenho de paisagem*,⁵⁹ a de *Higiene e o Ensino das cousas* tenham chamado a nossa atenção.

Os estudiosos da temática da formação feminina no Oitocentos indicam que essas mudanças fizeram parte do processo civilizador e de “aburguesamento” da elite, oriunda não raras vezes da aristocracia rural, rude e pouco instruída. Esses “novos” valores burgueses foram marcados pelas boas maneiras (etiqueta), pela arte de bem falar e conversar, além de prepará-las para serem mães zelosas e capazes de contribuir de forma mais efetiva com a educação da sua prole.

Nesse sentido, não foi à toa que livros de leituras como o *Thesouro de Meninas, ou diálogos entre uma sabia aja e suas discipulas*, escrito pela Madame Leprice de Beaumont, nos finais do século XVIII e traduzido para o português, em 1846, por Joaquim Inácio de Frias⁶⁰ tenha circulado em várias províncias do Império e, certamente, também nas Alagoas.

Por fim, destacamos que apesar das inúmeras críticas dirigidas ao Liceu, os seus professores foram recorrentemente exaltados como docentes que “reuniam a dedicação e a proficiência nas *matérias* que ensinavam”, conforme destacou Jacobina (1881, p. 14).

Não obstante, com relação ao número de matriculados na instrução secundária no Liceu podemos dizer que se esse número se elevava. A cadeira de Geografia também acompanhou esse fluxo, tanto no que se referia ao número de matrículas quanto no de realização dos exames. Em 1883, por exemplo, o número de matrículas do Liceu foi de 227 alunos, sendo 37 na cadeira de Geografia, tendo se inscrito para exames em novembro 46 alunos, com 28 aprovações.

A Geografia também constituiu disciplina no Lyceu de Artes e Ofícios - instituição fundada pela Sociedade Protetora da Instrução e que se propôs a contribuir com a formação da

⁵⁹ A citada disciplina também constou no rol de matérias ensinadas no Colégio Oito de Janeiro destinado a instrução feminina.

⁶⁰ Na edição portuguesa há a seguinte indicação na sua capa principal: [...] nos quês reflectem e fallão, as meninas, segundo o gênio, temperamento, e inclinações de cada uma; e representando-se os defeitos da sua idade, se mostra de que modo se podem emendar. Comprehende também esta obra um compêndio da História Sagrada, da Fabula, e da **Geographia**, e alguns Contos Moraes... (BEAUMONT⁶⁰, 1846, capa. Negrito nosso).

mocidade alagoana por meio de um vasto leque de matérias oferecidas. Os dados indicam um elevado número de matrículas no ano de 1884, bem como de inscritos para exames. No referido Lyceu foram professores de Geografia e Geografia Geral, respectivamente, João Alberto Ribeiro e Antonio Antero Alves Monteiro.

Contudo, as normativas emanadas do Ministério da Corte nos de 1886 e 1887 por meio do Decreto Nº 9.647 de 02/10/1886 e o Aviso de Nº 974 de 17/03 de 1887, amplamente divulgados na imprensa alagoana e motivo de contestações e especificidades que foram desencadeadas em relação à Geografia; trouxe novas configurações, se não para a cadeira de Geografia, vez que esta continuou a ser provida de modo a reunir os alunos do Liceu e do Curso normal, além de ser ministrada pelo mesmo lente, mas para os exames.

Desse modo, dizemos que para e pelos exames outras configurações foram sendo apresentadas, envolvendo conteúdos, práticas e metodologias revisitadas pelas constantes polêmicas deles advindas - aspectos que abordamos no capítulo quatro, quando melhor delineamos o processo de conformação da Geografia escolar em Alagoas no interior de um movimento que pode ser caracterizado como de transformação da Geografia, principiado como matéria, passando pela condição de cadeira à disciplina.

3 A GEOGRAFIA ESCOLAR CONFIGURADA PELA CULTURA MATERIAL ESCOLAR: focalizando os compêndios

Uma coisa é a história dos livros de texto
e outra a das disciplinas escolares.
(VIÑAO FRAGO, 2008, p. 191)

Neste capítulo o nosso foco está voltado para os artefatos compêndios como integrantes da cultura escolar e, mais particularmente, da cultura material escolar aliada a sua condição de suporte da disciplinarização dos saberes escolares, conforme nos indica Munakata (2005).

Todavia, antes de adentrarmos na análise referente aos compêndios alagoanos, teceremos uma breve discussão sobre os anúncios de aulas e da venda de livros, além de outros aspectos atinentes a cultura escolar - e por que não dizer educacional (PINHEIRO, 2009)⁶¹ - como parte das discussões que envolvem a circulação de compêndios de Geografia que terminavam por configurar parte da aludida cultura.

Na análise empreendida, adotamos o pressuposto de que a divulgação tanto dos produtos, quanto dos serviços relacionados à educação e a instrução não prescindem do contexto da escolarização, incluindo-se programas, compêndios, exames.

3.1 O que se erige dos anúncios e notícias: entre livros, aulas e aspectos da cultura material escolar

Os anúncios de livros, aulas, escolas, bem como as notícias relacionadas à Geografia foram meios utilizados para circundar e propiciar entendimentos vários, inclusive, o de “interpretar as apropriações e circulação de ideias [referentes à Geografia] no período em questão.” (CURY, 2014, p. 159).

Para este intento foram consultados vários periódicos que circularam na Província entre os anos de 1844 a 1890 e desse conjunto documental destacaram-se os seguintes jornais: *Gutenberg*, *Diário de Alagoas*, *O Orbe*, *O Liberal*, *Jornal de Penedo*, vez que nesses veículos encontramos as informações e os discursos com as quais desenvolvemos as reflexões apresentadas nessa seção. Para tanto, selecionamos algumas imagens que se seguem no sentido de melhor visualizarmos algumas das suas configurações no contexto dos periódicos aqui trabalhados. Observemos:

⁶¹ Segundo Pinheiro (2009, p. 109), "a cultura educacional é uma dimensão específica e, ao mesmo tempo, abrangente do intecruzamento de saberes populares e de conhecimentos científicos que tomam como foco os aspectos relativos aos processos educacionais, sejam eles intra, extraescolares ou não escolares."

Figura 4 - Espaços destinados à venda de livros na Província de Alagoas

LIVRARIA CLASSICA
DE
João Firmo
RUA DO SENADOR SINIMBU'
N. 45
MACÉIO'

A LIVRARIA CLASSICA acha-se convenientemente sortida de todos os livros de preparatórios e de instrução primaria, além de muitos outros sobre litteratura, artes, industria, jurisprudencia, medicina, religião, commercio, etc.

Grande variedade de novellas, romances e poesias de Castro Alves, Casimiro de Abreu, etc; folhinhas e almanaks de diversos autores; colleções completas da bibliotheca do povo; dictionario do povo; dila de sciencia, e artes, historia e geographia por Boullel; historia natural recreativa; novo methodo de grammatica latina por Ollendorf; traduc-

LIVRARIA
FIRMO
45 rua do conselheiro Sinimbu' **45**

ADOLPHO GUIMARÃES, actual proprietario d'este bem montado estabelecimento, tem a honra de participar ao illustrado publico desta capital e do interior que tem sempre grande sortimento de livros nacionaes, portuguezes, francezes, allemães, Italianos, de Direito, Medicina; Religião, Litteratura e Instrução; papel e envelopes de todas as marcas e qualidades; canetas, lapiseiras, artigos para escriptorios, engenharia e desenho; lindos objectos de phantasia para presentes: cartões de visita e participação de casamentos, o que ha de mais lindo; mimosas caixinhas com papel e envelopes para o mesmo fim; canetas e lapiseiras de ouro; riquissimos albumes de missa e para retratos e pensamentos; ricas escriptas e timpanus electricos; lindos chromos e decalcomanias; muzicas para piano; pão de ouro; palhetas para clarinetos; linhas de todas as marcas e qualidades, para escriptorios, carimbos, impressão e para marcar roupa; papel para flores e impressão.

Ainda encontrará n'este estabelecimento o respeitavel publico todas as obras de Abilio Cezar Borges, Landelino Rocha, Castro Nunes, Fa-bre e romances dos melhores escriptores brasileiros, francezes, portuguezes, inglezes, etc.; homoeopathia em tintura e globulos do muito conhecido clinico dr. Mesquita. Lapisolras authomaticas e carbonas para copiar, tudo por preços sem competencia.

O proprietario encarrega-se de mandar vir qualquer recommenda mediante modica commissão.

Macéio, 25 de Janeiro de 1886.

Adolpho Guimarães.

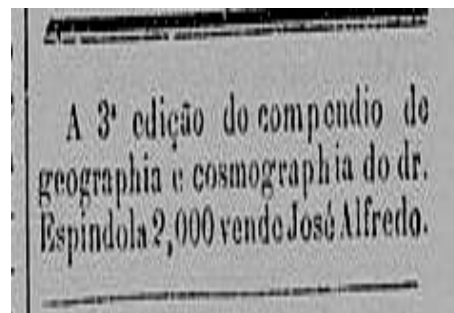
O ORBE, nº 115, 1884, p. 4.

O ORBE, 1886, nº 23.

ATENÇÃO**LIVRARIA E PAPELARIA****DE****ADOLPHO GUIMARÃES**

Participa aos seus freguezes que acaba de receber pelos ultimos vapores um variado sortimento de livros adoptados pelo novo programma de exames do corrente anno ; como sejam :

Caldas Aulete, Selecta nacional.
 Julio Ribeiro, Grammatica portugueza.
 Amaral, Selecta classica.
 Halbout, Grammatica franceza.
 Sévène, idem, idem.
 Burgain, idem, idem.
 Ch. André, Litterature françoise.
 Motta, Grammatica ingleza.
 Persy Sadler, Manuel des phrases.
 Jacob Bensabat, Diccionario inglez e portuguez.
 Persy Sadler, Cours de versions.
 Clintoeh, Grammatica latina.
 Saraiva, Diccionario latino.
 Cezar, De bello gallico.
 Phedro.
 Magnum Lexicum.
 Souza, Grammatica Latina.
 Moura, idem, idem.
 Olendorf, methodo italiano.
 Godschmidt, Grammatica allemã.
 J. Willm, Leitura idem.
 Wolhein, Diccionario. idem.
 Abreu, Geographia.
 Mattoso Maia, Licções de Historia do Brazil.
 Macedo, Chorographia.
 Rodrigues da Costa, Nomeclatura geometrica.
 Pacheco, Desenho Linear.
 Ottoni, Arithmetica.
 Ottoni, Geometria.
 Idem, Algebra.
 E. de Sá, Arithmetica.
 Raffy, Historia universal.
 Ganot, Phisica.
 M. Teixeira, Chimica.
 Paulo Janet e Jafre, Philoso-
 a e muitos outros livros que seria
 enfadonho enumerar.



GUTENBERG, 1887, nº 18, p. 2.

ANNUNCIOS**TRECHOS**

dos

AUTORES CLASSICOS

—adoptados pelo governo para os exames de preparatorios do corrente anno — por Guilherme do Prado—NA LIVRARIA DE ADOLPHO GUIMARÃES.

GUTENBERG, 1887, nº 99.

Fonte: Jornais diversos que circularam na Província de Alagoas

Os anúncios de vendas de livros aparecem na Província de Alagoas mais intensamente nos anos oitenta do século XIX, concentrados na livreria de Adolpho Guimarães e também no Bazar de João Alfredo. Dos livros postos à venda destacam-se as gramáticas das Línguas, bem como os demais utilizados nos exames preparatórios ou adotados nos Liceus do país, mas também de Alagoas, conforme constam nos anúncios.

Dos livros atinentes à Geografia e Corografia encontramos referência ao de Pedro José de Abreu (Catedrático de Geografia do Colégio Pedro II), ao de Fabre⁶² e também ao de Joaquim Manuel de Macêdo; além dos de História e Geografia por Boulilet⁶³ e o *Compêndio de Geografia e Cosmografia* de Espíndola, em sua terceira edição, comercializado por José Alfredo, provavelmente em seu bazar.

Chamou a nossa atenção o anúncio relativo à venda do [material] *Trechos dos Autores* com a indicação de ser adotado pelo governo para os exames preparatórios daquele ano, possivelmente uma compilação ou composição das chamadas apostilas, por Guilherme do Prado, vendidos na Livraria de Adolpho Guimarães.

A referência constante de os livros terem chegado pelos últimos vapores sugerem a importância desse material, mas também a preferência por autores estrangeiros, considerando-se que no próprio Jornal *O Orbe* (1885, p. 1) registrou um articulista que “ninguém negava a carestia das publicações nacionais em comparação com as dos outros países, d’ahi grande dificuldade de espalhar-se o livro pela população”.

Nesse sentido, reforça-se a nossa argumentação de que o uso dos livros de Espíndola, principalmente o segundo título em que aborda a geografia geral, obra produzida após o Decreto de 1873, que autorizou a realização dos exames na Província, com uma terceira edição no ano de 1885, foram comercializados por João Alfredo, conforme lemos em anúncio apresentado.

De modo geral, reforça-se o elo de que os livros postos à venda estavam em sintonia com as normatizações impostas para os exames, o que certamente ensejou a procura desses materiais na Província, inclusive com possibilidades para encomendas, conforme lemos no anúncio da livraria *Firmo*.

Com relação ao anúncio de venda da nova edição do Livro de Espíndola, já sob o título de *Elementos de Geographia e Cosmographia*; havemos de reconhecer que o professor-geógrafo esteve sempre em sintonia com as proposições e mudanças do seu tempo, sabendo adequá-las tanto às discussões quanto às normatizações em vigor. Deste modo, nada mais previsível do que sua obra estar em circulação em um período em que as novas regras e programas para os exames constituíam acaloradas discussões, veiculadas na imprensa.

Destacamos uma notícia publicada pelo jornal *Guttenberg* (1886, p. 2) citando a *Associação Centro Alagoano*, na qual se achavam catalogados um total de 4.000 livros, sendo

⁶² Jean Henri Fabre, mencionado por Espíndola (1885, p. 4) em seu compêndio como referência para os estudos de Astronomia solar.

⁶³ Possivelmente, trata-se da seguinte referência: BOUILLET, M. N. *Dictionnaire universel d’histoire et de géographie*. Librairie de L. Hachette et cie. Paris, 1849.

um terço desses de Geografia e Histórias pátrias e que, segundo o articulista, foram devidamente organizados e catalogados por João Francisco Dias Cabral. Contudo, se era limitada a venda de livros, sobretudo os de Geografia; os espaços de leitura tais como bibliotecas e arquivos de Associações parecem-nos que não; uma vez que os anúncios que ofereciam aulas dessa matéria eram muitos.

Além disso, foram localizados em muitos dos relatórios de presidentes da Província, dados acerca do número de pessoas que frequentaram a Biblioteca pública em um dado ano, bem como a quantidade de livros lidos por áreas e; reiteradamente, os de Geografia aparecem destacados, sendo menos lidos apenas do que os de *Bellas letras*⁶⁴.

Com relação às aulas particulares ofertadas para a sociedade em geral, localizamos no *Jornal de Penedo* o seguinte aviso:

O Padre Theotônio Ribeiro e Silva abrirá, em casa de sua residência, de janeiro em diante, um curso lectivo de Philosophia, mediante uma módica remuneração. Offerece-se outrossim a leccionar sob as mesmas condições a língua latina, na qual afiança uma sufficiente habilitação, por parte dos alumnos, no curto espaço de 2 annos, alem do italiano, francez, hespanhol e noções elementares do grego. **Em complemento, dedicar-se-ha com esmero ao ensino de geographia, rhetorica e história.** (*PENEDO*⁶⁵, 1879, p. 4). (**negritos nossos**).

Nota-se no aviso transcrito que o ensino das línguas clássicas na instrução secundária, além de ser predominante, era especialidade de padres. Ademais, se o Liceu não oferecia garantias ao aprendizado, o curso proposto sim e em curta fração de tempo, conforme garantira o professor. Realça-se no aviso o caráter complementar ou secundário das outras disciplinas, além de não serem da especialidade do professor. Contudo, o esmero prometido para o ensino de Geografia e as demais matérias que lhes era próxima reafirma o compromisso do professor para o cumprimento também do que os exames acabavam por determinar - a obrigatoriedade do ensino de determinadas matérias.

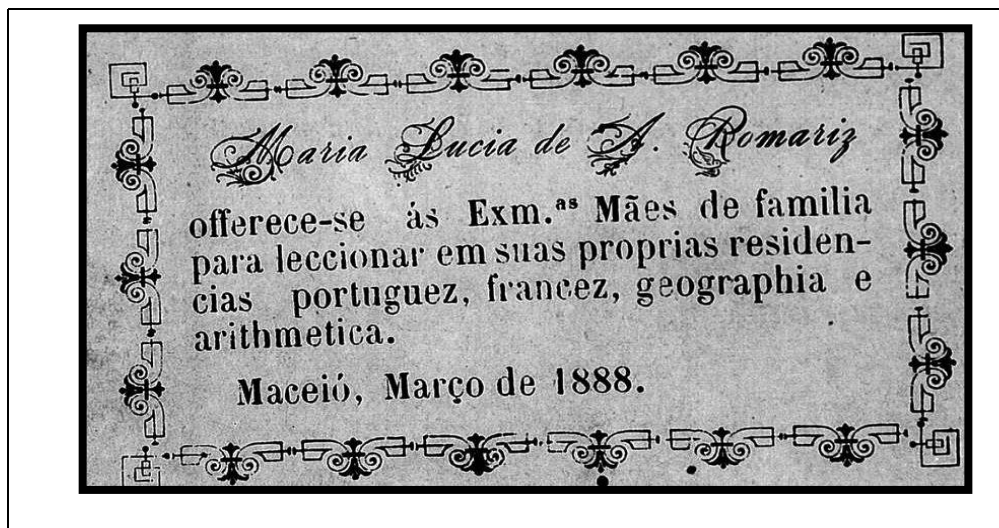
No quadro seguinte, apresentamos alguns anúncios de aulas oferecidos como serviços na Província em que a Geografia se fez presente:

⁶⁴ Assim registrou Tibúrcio Figueira (1885, p. 12);

⁶⁵ *Jornal de Penedo*, ano IX, nº 50, p. 4, 19 dez. 1879.

Figura 5 - Anúncios de aulas de Geografia oferecidas na Província de Alagoas





Fonte: Jornais diversos que circularam na Província de Alagoas

No catálogo de fontes jornalísticas organizado à época pelo Grupo de Pesquisa *Caminhos da Educação em Alagoas*, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAL destacamos os registros de diversos anúncios publicados em jornais em que se comunica ministrar aulas particulares de Geografia⁶⁶, o que evidencia a importância dessa disciplina requerida nos exames.

Consultas realizadas em outras fontes complementares, a exemplo dos jornais já digitalizados e disponibilizados no *site* da Biblioteca Nacional Digital também indicam que a Geografia foi ensinada no Liceu de Artes e Ofícios, conforme consta no fragmento transcrito: “Eis o quadro das aulas providas no Lyceu de Artes e Offícios com seus respectivos professores: Geographia e Historia do Brazil capitão João Alberto Ribeiro. Geographia Geral. Dr. Antonio Antero Alves Monteiro.” (*O ORBE*, 1884, p. 2).

A leitura destes materiais, assim como os relatórios dos presidentes da Província e dos Diretores da Instrução Pública poderiam indicar os modos como os homens públicos pensavam a sociedade e a educação de uma época, por vezes, “determinando” o que era relevante ensinar, aprender, saber.

Com efeito, destacam-se não somente os nomes dos anunciantes das aulas, mas, sobretudo a sua autorização para este serviço, geralmente, associada à condição de docentes

⁶⁶ De acordo com Silva (2010) essa categoria de ensino muito presente no Império em Alagoas era praticada por professores aposentados, veteranos, recém-formados ou sem vínculo institucional, que pediam autorização à Diretoria de Instrução Pública para a criação de escolas de primeiras letras ou de cadeiras isoladas nos mais variados pontos da Província. Os pedidos se concentravam no ensino de línguas (Português, Francês, Inglês, Latim) e de Geografia, disciplina de reconhecido valor nos tempos imperiais para ajudar na elaboração de estatísticas cuja ausência era constantemente reclamada pelos administradores.

do Liceu de Alagoas, mas também lentes da matéria em outras províncias; ou de nomes reconhecidos pela sociedade alagoana, como foi o caso de Maria Lúcia Romariz⁶⁷.

Com relação aos Colégios particulares que ofereciam instrução secundária na Província das Alagoas à época do Império, realçamos que a autorização dessas instituições era dada por dois elementos, a saber: o quadro de professores e os resultados dos exames, razão pela qual chegaram a se rivalizar e seus dirigentes envolverem-se em querelas na imprensa, como foram os casos dos renomados Colégios São Domingos, Bom Jesus e Sete de Setembro. No conjunto de imagens a seguir, registramos dois desses anúncios que nos serviram como referentes para essa leitura:

⁶⁷ Fundadora do *Almanack Literário Alagoano das Senhoras*, considerada a primeira revista dirigida ao sexo frágil do Brasil à época, a intelectual alagoana com atuação no século XIX, estudou no Liceu de Alagoas, no curso Normal.

Figura 6 - Anúncios de escolas particulares de instrução secundária na Província de Alagoas

Recorte de anúncio referente ao “COLLEGIO GYMNASIO ALAGOANO”	Recorte de anúncio referente ao “COLLEGIO DO BOM JESUS”
PROFESSORES <i>Primeiras letras.</i> José Coelho de Almeida Sampaio. <i>Portuguez</i> Filigonio Avelino Jucundiano de Araujo. <i>Latim.</i> Padre Pedro Lins de Vascocellos. <i>Francez.</i> Bacharel Luiz Monteiro de Amorim Lima. <i>Inglez.</i> Dr. José Alexandrino Dias de Moura. <i>Geographia.</i> Dr. Thomaz do Bonfim Espindola. <i>História.</i> Dr. José Januario Pereira de Carvalho. <i>Arithmetica, álgebra e geometria.</i> Bacharel Beruardo Pereira do Carmo Junior. <i>Philosophia, interinamente.</i> Dr. Thomaz do Bonfim Espindola. <i>Rhetorica.</i> Dr. Antonio Autero Alves Monteiro. <i>Musica.</i> Capitão José Procopio Galvão. <i>Capellão.</i> Padre Pedro Lins Vasconcellos. SUBSTITUTOS. Iago Francisco Pinheiro e Adriano Augusto de Araujo Jorge. As aulas do collegio abrir-se-hão no dia 10 de janeiro próximo vindouro. Nos respectivos Estatutos, que estão á disposição de quem os quizer ler, se achão consignadas as condições de entrada. Maceió 20 de novembro de 1873.	Do quadro que abaixo offerecemos, verão os snrs. paes de familia quão bello foi o resultado colhido pelos alumnos do collegio de S. Domingos, durante o 1º semestre deste anno : PORTUGUEZ Professor=Cypriano de Barros 1 Armindo do Rego Rangel—Ple-namente. 2 Antonio Pereira Caldas Filho—Aprovado. 3 Manoel Gomes de Mello—Aprovado. 4 João Tavares da Costa—App. 5 José Angelo de Brito--Aprovado FRANCEZ Professor=Manoel Laurindo 6 Fulgencio de Paiva e Souza--App. ARITHMETICA Professor=Varella da França 7 Alfredo de Alcantara Parias—Plenamente. 8 José Antonio de Medeiros Cruz Plenamente. 9 Lucio José de Souza—Aprovado GEOGRAPHIA Professor=Adriano Jorge 10 João Baptista de Carvalho—Plenamente. 11 Felix de Moraes Bandeira—Plenamente. 12 Domingos Jacintho Tenorio--Plenamente. 13 João de Alcantara Parias—Plenamente. 14 Miguel Wencesláu de Omena Pi-lho—Plenamente. 15 José Antonio de Medeiros Cruz Aprovado. 16 Fulgencio de Paiva e Souza--Ap. 17 Rodrigo Jacintho Tenorio--Ap. 18 Propereio Fernandes Baleeiro---Aprovado. HISTORIA Professor=Adriano Jorge 19 Juvenal Augusto Pereira da Cos-ta—Plenamente. 20 José Antonio de Medeiros Cruz Aprovado. 21 Propereio Fernandes Baleeiro—Aprovado. 22 Manoel Joaquim Moreira Junior Aprovado. Reprovados — 3 Maceió 24 de julho de 1886.

Outras notícias referentes aos exames preparatórios (Geografia)						
NOMES DOS ESTABELECIMENTOS E PROFESSORES QUE DERAM ALUNOS PARA EXAME	INSCRIPTOS	FALTARAM	APPROVADOS COM DISTINÇÃO	APPROVADOS PLENAMENTE	APPROVADOS	REPROVADOS
GEOGRAPHIA						
Lyceu	4	...	1	3	...	...
Collegio de S. José.	6	1	2	...	1	2
Collegio do Bom Jesus.	4	...	1	1	2	...
Dr. Thomaz do Bomfim Espindola.	1	...	...	1	...	...
Padre Joaquim Graciano de Araujo.	1	...	...	1	...	...
Somma.	16	1	4	6	3	2
TOTAL DOS EXAMINANDOS						
15						

FALLA dirigida a Assembleia Legislativa em 15/03/1875

ATENEU ALAGOANO

Este collegio do sexo feminino abrirá suas aulas no dia 10 de Janeiro. Aceita alumnas externas, semi-internas e internas pelo preço dos estatutos.

O resultado dos exames que tiveram lugar no dia 4 do corrente foi o seguinte:

Em portuguez approvadas com distincção — Horana Lopes Vieira, Maria Emilia Accioly, Isabel Pereira Caldas, Maria Perdigão, Adelia Duarte de Farias, Laura Lopes Vieira, o plenamente — Maria Honoria Sampaio e Julia Vieira Sampaio.

Em geographia approvadas com distincção Maria Emilia, Horana Lopes e Maria Honoria Sampaio.

Em arithmetica — Maria Emilia, Horana Lopes, Virginia de Farias e Laura Lopes.

Em desenho approvadas com distincção — Maria Emilia, Horana Lopes; e plenamente Virginia de Farias, Adelia do Farias, Isabel Pereira Caldas e Leonida Duqueza de Amorim.

Em historia — approvadas plenamente Horana Lopes, Maria Emilia e Maria Perdigão.

Em francez — approvadas com distincção Maria Emilia Accioly, Horana Lopes Vieira e Maria Honoria Sampaio.

Maceió 10 de Dezembro de 1886.

A directora,
Maria Lucia de Almeida Romaris.

O ORBE, 21/01/1887, ano IX, n. 7, p. 4.

Fonte: Jornais diversos que circularam na Província de Alagoas

Nas duas últimas imagens do conjunto apresentado, destacam-se elementos singulares de uma cultura escolar e/ou educacional em construção, ou se quisermos em relação, em que se fazia uma espécie de prestação de contas à sociedade acerca do quanto se estava contribuindo com a instrução ou mesmo para a sua modernização no contexto da capital⁶⁸ da Província.

Fazemos uma análise dos dois últimos anúncios de modo a estabelecer um contraponto entre os mesmos. Nessa direção, ressaltamos que, se no excerto transcrito da Falla de um presidente da Província, aponta para o lugar de destaque do Liceu, entre os demais colégios; o segundo reafirma o crescimento e consolidação de uma educação voltada

⁶⁸ Dizemos da capital por ser neste espaço onde se concentravam, geralmente, os colégios que ofertavam instrução para as moças; além de locus para a realização dos exames de preparatórios.

para o sexo feminino, na qual as mulheres, além de realizar os exames, apresentam resultados satisfatórios e elogiosos, razão pela qual fora veiculado na imprensa.

Ademais, o anúncio correspondente à *Falla* aponta uma prática muito comum no século XIX que, inclusive, estava associada à oferta de aulas particulares, qual seja: a de “dar alunos para exames”, além das escolas. No caso ilustrado, destacando-se os nomes dos professores Thomaz Espindola e o Padre Joaquim Graciano de Araújo. Contudo, a prática ou cultura referida vai sendo, aos poucos, absorvida nas e pelas escolas, sobretudo, às particulares.

Quando ao anúncio que se segue, a divulgação não somente dos resultados do *Colégio Atheneu Alagoano* não só aponta a viabilidade da instrução para as mulheres, como também ao divulgar não apenas os resultados dos exames, mas os nomes das alunas aprovadas acabam por contribuir com a credibilidade não só da instituição como também da sua diretora, credenciando-a, igualmente, para continuar oferecendo seus serviços de aulas particulares, conforme evidenciamos em anúncio veiculado no conjunto de imagens anteriores.

A partir da documentação consultada foi possível identificar títulos de livros de Geografia recebidos por Grêmios e/ou Jornais que acabavam por divulgá-los em uma seção específica. Dentre os títulos, destacamos o *Compêndio de Geographia Particular do Brasil* por D. Luisa de Oliveira Lopes⁶⁹ e o *Atlas* de J. Eislão da Silva Lisboa.

Dos tantos livros anunciados para venda nos jornais que circularam na Província, destacamos os de Geografia vendidos na *Livraria e Papelaria de Adolpho Guimarães* pelo realce que se tratava de “livros adoptados pelo novo programma de exames” (*GUTENBERG*, 1887, p. 3). Os de Geografia ou relacionados a essa cadeira foram nominados pelos seguintes autores: Abreu⁷⁰ (Geografia); Macedo⁷¹ (Corographia) e Mattoso Maia (Lições de História do Brasil).

Sobre os anúncios de aulas podemos dizer que havia demanda pelas de Geografia uma vez que identificamos certa quantidade de sua referência nos jornais no período aqui em

⁶⁹ Trata-se de Luisa Carolina de Araújo Lopes, Diretora do Colégio Santa Luzia para educação de meninas no RJ, autora da obra *Lições de Geographia Particular do Brasil* (1877).

⁷⁰ Possivelmente, refere-se ao *Compêndio Elementos de geographia moderna e cosmographia para uso dos alumnos do Collegio de Pedro II*. Rio de Janeiro: Typographia do Apóstolo. 1882. O autor do citado compêndio, Pedro José de Abreu, ocupara a cadeira de Geografia no Colégio Pedro II no ano de 1858, ou ainda a João Capistrano de Abreu em obras traduzidas, a exemplo de WAPPOEUS, J. E (*A Geographia physica do Brasil refundida*, 1884), ele também foi professor do Colégio Pedro II.

⁷¹ Trata-se de Joaquim Manuel de Macêdo e sua obra *Noções de corographia do Brasil* produzida para a Exposição Internacional de Viena, 1873. Macêdo ocupou a cadeira de Corografia e História do Brasil no Colégio Pedro II no ano de 1849.

estudo. Esse aspecto sugere certa credencial a qual esteve sempre atrelada à condição/ocupação do anunciante, conforme já destacamos anteriormente.

Ao analisarmos os anúncios de livros, aulas e escolas respeitantes à Geografia, assim o fizemos por entendermos que foram elementos que participaram do movimento tanto para a escolarização quanto para a sua disciplinarização; de modo a reafirmar que a Geografia escolar esteve presente na conformação da escola secundária. Portanto, os anúncios de aulas, ofertas de cursos, assim como as notícias de matrícula e/ou aprovação em exames foram apresentando elementos que nos permitem apreendê-los no âmbito de práticas culturais que foram sendo configuradas, concomitantemente aos dois processos já mencionados no parágrafo anterior.

Ainda que não se configure como anúncio sobre a venda de livros, consideramos a notícia na qual consta a lista dos títulos de obras que integraram a primeira *Biblioteca Pública* de Alagoas que funcionou, inicialmente, no interior do *Liceu*, importante para este estudo⁷². Vale salientar que a mencionada listagem [ver Anexo A] foi divulgada em um Relatório de Thomaz Espíndola quando ocupou a função de Diretor da Instrução Pública. Assim, a observância sobre a mencionada lista nos aponta para diversas indicações: 1) para as relações interprovinciais; 2) para o que era dado a ler em uma dada época e, portanto, para a relevância de determinados saberes; 3) para uma preocupação de formação que se voltava para obras clássicas.

Convém ressaltar que embora tenhamos registrado desde o primeiro capítulo que são utilizados como fontes e não como objeto, na investigação que empreendemos tal singularidade não nos exime de apresentar aspectos relativos à sua produção, aquisição, autorização. Aliás, esta última credencial acabou por ser determinante para compreendermos a importância dos compêndios de geografia como parte das discussões relativas à cultura escolar no ensino secundário, especialmente no Liceu Alagoano.

Ao longo do século XIX estratégias para escolha e/ou compra dos livros a serem utilizados nas escolas, que vão desde a avaliação até a autorização/proibição de uso destes artefatos era definida por comissões que eram formadas por autoridades intelectuais e/ou educacionais da época. Tais comissões terminavam por se constituírem em espaços de controle, que ora impossibilitava ora dava visibilidade aos autores e as suas obras.

⁷² No Relatório do Dr. José Bento da Cunha Figueiredo (1868), localizamos o registro de que Alexandre de Mello Moraes “enriqueceu a biblioteca anexa ao Liceu Alagoano com uma coleção de mais de 3.000 livros.

Na Província das Alagoas, chamou-nos a atenção a grande variedade de compêndios de Geografia produzidos, mas também aqueles que foram recomendados, utilizados e/ou (des)autorizados, conforme mencionamos acima.

Na esteira dos materiais a ser utilizados nas aulas do Liceu Alagoano, voltamos a destacar os títulos dos compêndios de Geografia constantes no primeiro Estatuto do Liceu no ano de sua inauguração: o Compêndio de Justiniano José da Rocha, *Compendio de Geografia elementar, oferecido ao governo de S.M.I e por ele aceito para uso dos alunos do Imperial Colégio de Pedro II* (1838), o de Julio Franck⁷³, intitulado *Resumo de História Universal* (1839) e o de José Saturnino da Costa Pereira, *Compendio de Geographia elementar para uso das escolas brasileiras* (1834).

Como o segundo Estatuto do Liceu somente foi aprovado no ano de 1873, a menção do Compêndio elaborado por Pompeu Brasil, consta da nova lista e na nova legislação. Assim, nesse intervalo de tempo já tinham ocorrido as duas edições do primeiro Compêndio de Espindola que ocupava, nesse ínterim, a função de lente catedrático de Geografia no Liceu Provincial de Alagoas.

Considerando as mudanças normativas da mencionada instituição secundária selecionamos quatro compêndios para análise, a saber: os dois que abordam o território alagoano - o *Opusculo da Descrição Geographica Topographica, Phizica, Politica, e Historica do que unicamente respeita á Província das Alagôas no Imperio do Brazil* (1844)⁷⁴ com autoria atribuída a Antonio Joaquim de Moura⁷⁵ e *Geografia Alagoana ou Descrição Fisica, Politica, Historica da Provincia das Alagoas* (1871, 2 ed.), obra escrita por Tomaz do Bomfim Espindola - bem como os dois compêndios gerais produzidos pós autorização dos exames na Província de Alagoas (Decreto de nº 5.240) pelos lentes de Geografia do Liceu - Espindola e Diegues Júnior - nominadas, respectivamente, de *Elementos de Geographia e cosmographia oferecidos a mocidade alagoana* (1885, 3 ed.) e *Compendio de Geographia e Cosmographia* (1890).

Deste modo, os compêndios por nós selecionados foram analisados sob a perspectiva apontada por Viñao (2008) e Sacristán (2000), conforme discutimos no primeiro capítulo deste estudo, mas também sob a preocupação de identificarmos algumas singularidades relativas as definições de geografia expressas pelos autores; b) as referências aos constructos

⁷³ Tratava-se do fundador da primeira cadeira de Geografia da Província de São Paulo, tendo lecionado no Curso Anexo à Faculdade de Direito.

⁷⁴ O *Opúsculo* aparece nos Anais de 1881-1882 da Biblioteca Nacional, v. 09, T. II, sob o número 11.449.

⁷⁵ “Affirma a tradição que a autoria desse trabalho pertence ao sr. Antonio Joaquim de Moira [...] e se assim foi bem haja o cidadão que uma vez despedido dos proventos do cargo não se esquivou da dureza da obrigação” (Cf. DIAS CABRAL, 1877 [1947], p. 312 - 3).

relacionados a ideia de nação e pátria; a finalidade formativa via disciplina; c) a metodologia que os autores recorreram para tal intento.

Consoante com a concepção de Geografia escolar interessa-nos, sobretudo, identificar os chamados *discursos do entorno* que acompanham a obra por entendermos que são nestes espaços onde os autores apresentam indicações relativas ao modo como gostariam que fossem lidos e/ou visto o material produzido e posto à escolarização.

Desse modo, guiamo-nos na escrita dos próximos itens que compõem este capítulo pelos seguintes questionamentos: 1) o que os compêndios podem revelar sobre a educação no Oitocentos, particularmente para o ensino de Geografia?; 2) Que traços de permanências ou de mudanças deixam entrever no que se refere à história da geografia escolar?; 3) É possível falar da estabilização de uma vulgata?; 4) Quais elementos apontam em direção à configuração de um código disciplinar compartilhado que deles emergindo, pode ser transposto em representações mais gerais da disciplina escolar Geografia?

Para tanto, consideramos que as disciplinas escolares podem ser alçadas à condição de suportes das finalidades da instrução e que desse modo acionam certos conteúdos - esses que se veicula nos compêndios. Portanto, associar finalidades, meios e modos para sua viabilização no interior desses artefatos podem nos indicar não somente práticas prescritas, mas também inscritas, conforme sugere Munakata (2005, p. 3):

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 idéias, 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. Nessa medida, métodos e modos de ensino vinculam-se intimamente às disciplinas escolares.

Nessa direção, os conteúdos dos compêndios instituem-se como uma das vias de materialização da conformação histórica de uma disciplina escolar, razão pela qual um compêndio pode ser lido como um dos suportes ou domínio para sua difusão, apropriação na escola.

3.2- Da produção, da escrita e dos compêndios referentes à territorialidade alagoana

Lacoste (1988) nos fala em duas formas de produção/apresentação da Geografia: a *dos Estados-Maiores* e a *dos Professores*. Com relação a esta última apresenta como terreno

de base a veiculação de um discurso obscuro, vago, descritivo e cansativo, reafirmando que, aparentemente inútil, constitui como veículo de serventia para a manutenção do *status quo*.

Guardadas as especificidades da elaboração teórica apresentada por Lacoste e dialogando com o nosso objeto de investigação - a conformação da Geografia Escolar no Oitocentos, bem como os elementos contextuais da época estudada, adotamos o pressuposto de que no Império do Brasil, a Geografia do Estado e a dos Professores era, em muitos aspectos intercambiável.

No contexto da Província de Alagoas, os autores dos compêndios utilizados como fontes neste trabalho ocuparam funções administrativas que lhes colocaram em condição ou posição de decidir, intervir e ainda produzir no que dizia respeito ao campo da instrução pública e também da construção do Estado-nação.

Corroboramos a observação de Catroga (2008, p. 30) ao afirmar que o caso brasileiro é singular no que se refere à configuração do Estado-nação, processo que se deu às avessas dos demais, uma vez que fora “a própria ideia imperial que se recorre para se fazer um novo Estado e uma nova Nação”. Afinal, era a figura do Imperador que personificava o poder balizado por argumentos religiosos utilizados para preservação de uma unidade territorial. Nessa perspectiva não se era possível falar de um povo que aqui nascia, mas de uma população que aqui vivia sob a batuta do Império.

Silva (2012) destaca que na literatura geográfica duas perspectivas são apresentadas para explicar o fortalecimento da disciplina escolar Geografia no Oitocentos: a de Vlach (1989) atribuindo-o a força e necessidade dos nacionalismos na educação das elites; e Rocha (1996), associando-o ao fato de ter sido um instrumento da divulgação de uma cultura universal, necessária ao ingresso na civilização predominante - a europeia. Depreende-se das duas perspectivas que estas finalidades se davam por dentro da educação, particularmente, a secundária, vez que a instrução primária, além de pouca difundida à época, nem era preocupação para as elites, nem se desejava para a população - para quem se destinava este ensino - uma cultura universal.

Nessa perspectiva, identificamos na documentação consultada um discurso recorrente de que na instrução primária a Geografia deveria ser trabalhada em suas noções, já que um curso completo da matéria deveria ser ministrado na instrução secundária. Erige do citado discurso, pelo menos, duas caracterizações que abalizam a conformação da disciplina escolar: a primeira, referente à complexidade dos seus saberes/conteúdos; a segunda, que a sua recepção pelos alunos, possivelmente atrelada à metodologia do seu ensino, seria mais permeável ou assentida no/para o nível de ensino secundário.

Todavia, há que se destacar o que se apresentara como ‘mote’ para os escritos corográficos, inicialmente, a chamada “visão a partir do centro do espaço” (PEIXOTO, 2005, p. 277), da qual as corografias locais/regionais era divulgadora - ainda que tratassem de um recorte provincial ou nacional - e a descrição pautada no tripé: território, população e recursos.

A necessidade de ensinar ao povo como enunciação discursiva recorrente favorecera, sobremaneira, o espalhamento das noções corográficas, fosse da Província ou do País, o que encetaria a necessidade de introduzir tais saberes na instrução primária ou mesmo destinando-os a um público menos letrado (PEIXOTO, 2005). A obra *Ensaio corográfico do Brasil* (1854) produzida por Alexandre José de Mello Moraes⁷⁶ - também alagoano - pode ser considerada representativa dessa finalidade ‘divulgadora’ da qual se imbuíra as corografias.

Contudo, o foco na centralidade do Estado, facilitada ou possibilitada tanto pela produção da obra *Compêndio elementar de Geografia Geral e especial do Brasil*⁷⁷ (1856), escrita por Thomaz Pompeu de Sousa Brasil e adotada no Colégio Pedro II e pelos demais liceus do Império, reafirma mais que uma forma corográfica - uma forma didática catequética - que privilegiava a repetição e memorização no âmbito do ensino secundário Oitocentista.

Destacamos também que o citado compêndio reitera, igualmente, a tendência geográfica europeia de conciliar a Geografia com a Corografia, subordinando a segunda à primeira. Assim sendo, delineia-se a compreensão referente a uma geografia geral que compreendia a corografia e também a topografia. Um dos mais conhecidos geógrafos, Pompeu Brasil, seguindo essa tipologia apresentou-nos na organização do compêndio supracitado o território nacional e depois cada uma das províncias, sob os mesmos aspectos; além de enunciar o entendimento de que caberia à Geografia Geral descrever “as coisas principais da terra considerada em sua totalidade”, enquanto que a Corografia relataria “as coisas principais de cada região”, restando a Topografia o encargo de “descer às miudezas locais”.

Maia (2014, p. 6) destacara que “na primeira metade no século XIX no Brasil a corografia constitui uma parte significativa das publicações sobre as províncias e o Império”, o que coloca tanto o *Opúsculo* assinado por Hum Brasileiro quanto o compêndio *Geografia de Alagoas* escrito por Espindola como pertencentes a um lugar comum no/para o seu tempo.

⁷⁶ Alexandre José de Mello & Ignácio Accioli de Cerqueira Silva Moraes. *Ensaio Corográfico do Império do Brasil*. Rio de Janeiro: Emp. Typ. P. Brito, 1853.

⁷⁷ Retomaremos outros elementos desse compêndio, posteriormente, ao estabelecermos uma comparação com o produzido por Espindola dada algumas semelhanças.

O exemplo das características atribuídas ao gênero corográfico textual, os citados compêndios deixam entrever finalidades utilitaristas de várias ordens, além de que a segunda obra mencionada obtivera apoio oficial irrestrito. O fato é que a descrição, a delimitação e a identificação davam a ver/conhecer não apenas a individualidade de um território, mas uma parte da unidade histórica e territorial nacional. Aliás, fora o próprio Januário da Cunha Barbosa⁷⁸ (1844) quem parece ter dado as diretrizes para tal intento:

Notícia circunstanciada da extensão da Província, de sua confrontação com outras, de sua divisão em comarcas, da direção de seus rios, e montanhas, da qualidade de seus terrenos, e de seus arvoredos, da sua mineração, agricultura, e pescarias, *de tudo enfim que possa servir à história geográfica do país, e com a possível exatidão e clareza* [grifos nosso].

Se a *Corografia Brasilica* (1817) - obra modelar produzida pelo Padre Aires de Casal, havia inspirado duplamente a escrita de corografias, tanto no que se referia ao modelo textual pautado pelas descrições e inventários, quanto aos interesses da administração e/ou das elites regionais; no caso alagoano, o fato de a citada obra ainda não haver contemplado esse território haja vista a Província ainda pertencer a de Pernambuco à época da sua publicação, certamente influenciou a produção de obras voltadas para Alagoas. Ademais, anterior à escrita do *Opúsculo*, no ano de 1833, já haviam sido produzidas obras corográficas, pelo menos das Províncias de Minas Gerais e do Pará⁷⁹.

Do ponto de vista da produção ou do registro desse material sob a forma de livro, mas também de saberes geográficos sobre uma localidade, podemos caracterizá-las em sua forma-conteúdo como uma exposição sistemática e mnemônica que muito bem prestaria a um rol de conteúdos saberes a ser ensinados e/ou apreendidos. Nessa perspectiva, entendemos tratar-se de um método corográfico para a produção e de um método de ensino para exposição, sendo marcado pela descrição, pela informação e constante atualização.

Destacamos que o mérito de Antonio Joaquim de Moura na produção do *Opúsculo* diz respeito ao pioneirismo de sua iniciativa de reunir dados sistemáticos sobre o território alagoano, e o de Espindola por utilizar a corografia sem prescindir da geografia que se configurava nos livros didáticos produzidos à época, além da preocupação com o uso de

⁷⁸ “Lembrança do que devem procurar nas Províncias os sócios do Instituto Histórico Brasileiro, para remeterem à sociedade central do Rio de Janeiro”. IN: Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, tomo I, nº 1, 1844.

⁷⁹ A *Corografia histórica da Província de Minas Gerais* (1837) fora produzida por Raimundo José da Cunha Matos e a *Corografia paraense ou descrição física, histórica e política da Província do Grão-Pará* (1833) por Ignacio Accioli de Cerqueira e Silva.

fontes atuais. A configuração de uma geografia física, política e histórica também merecem destaque em sua produção.

Enfatizamos que os dois primeiros compêndios apresentados nessa seção tratam do território alagoano e são representativos da primeira fase e/ou caracterização da Geografia escolar na província, compreendida entre os anos de 1844 a 1873, abalizada pela presença de uma geografia local.

3.2.1 O Compêndio *Opúsculo da Descrição Geographica, Topographica, Phizica, Política, e Historica do que unicamente respeita a Província das Alagôas no Imperio do Brazil* e seu autor

Documento, discurso datado, estilo próprio, a voz desse brasileiro já o habilita a dele fazer registro, elogio e, parodiando Guimarães Rosa, a por a ‘fábula em ata’ (ROMARIZ, Vera, 2009⁸⁰).

O primeiro compêndio de Geografia produzido sobre a territorialidade alagoana tem autoria atribuída a Antonio Joaquim de Moura que governou a província de Alagoas no período de 15 de maio de 1835 até 23 de agosto de 1836.

Contudo, há poucas informações biográficas sobre o citado Presidente. É controversa, por exemplo, a naturalidade: potiguar ou cearense. Laconicamente, diz Sacramento Blacke em seu Dicionário (1883, p. 203): “natural, si não me engano da Província do Ceará, foi deputado por esta província”. Como único escrito, cita um documento de 1831, também assinado por mais quatro deputados, incluindo José Martiniano de Alencar.

Informa-nos Duarte (1947, p. 47) que o potiguar⁸¹ Antônio Joaquim de Moura era conselheiro do Império, tendo exercido o cargo de deputado pela província do Ceará por duas vezes, de 1826 a 1829 e depois entre 1830 e 1833, sendo nomeado presidente da Província de Alagoas no ano de 1835.

Na presidência da Província de Alagoas, Moura evocou para si a responsabilidade de ter debelado a Cabanada com a intervenção do Bispo de Olinda - fato que é tema da segunda parte do seu *Opúsculo*⁸² e sobre o qual falaremos, posteriormente.

⁸⁰ Registro feito pela professora Vera Romariz, constante na quarta capa do Compêndio de Moura (2009).

⁸¹ No *Opusculo* (1844, p. 59), a naturalidade de Moura é registrada como do Rio Grande do Norte.

⁸² O *Opúsculo* teve sua primeira edição no ano de 1844 pela Tipografia de *Berthe & Haring* no Rio de Janeiro e uma segunda edição em 2009, pela editora da Universidade Federal de Alagoas (EDUFAL), integrando a série Memórias. É considerado o primeiro livro de História de Alagoas, também referido como a “Geografia do Moira”.

No compêndio, a autoria é demarcada pela expressão *Hum Brasileiro*, contudo é na própria obra que se encontram informações sobre o autor, no que diz respeito a sua naturalidade, vez que nomeia todos os que haviam governado à Província, acompanhado desse tipo de detalhe. Mas por qual razão ou com qual intenção Moura, afastado do cargo e da Província há quase uma década teria investido nessa publicação⁸³, uma vez que até o momento ainda não encontramos documentos do período que se referissem à obra, seja como encomenda, análise ou aprovação, nem mesmo os compêndios que lhes são posteriores o mencionam? Tratar-se-ia de desconhecimento ou de não reconhecimento? Por não se tratar de um alagoano? Ainda sem respostas, atribuímos esta empresa a intenção de que ela fosse utilizada no Liceu, embora ainda não fundado, ou mesmo fosse lida por leitores, não necessariamente na escola, ou ainda para corrigir o que se publicara em relação à província de Alagoas, conforme afirmou seu autor em um *Protesto* registrado ao final do livro:

Propuz-me a bosquejar estas poucas linhas sobre o detalhe da Provincia das Alagôas, que me he 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 inexactidões de hum folheto que appareceo no Rio de Janeiro, impresso na officina de Gremiere com o titulo de Geographia Brasilica - que sendo quase exacta a respeito da Provincia do Rio de Janeiro o mesmo tolerável no que diz sobre o Brasil em geral, não se pôde soffrer, e revolta a maior parte do que escreveo sobre as demais Provinciaes, pelas falsidades e erros que fez imprimir e correr para ser lido no Brasil! E o mais he que nas escolas pela mocidade avida de se instruir do que resultará rechearem a cabeça de idéias contradictaveis no que diz respeito ao seu paiz. Será isso hum mal? Sim. Pois o devemos aos especuladores dos folhetins (*HUM BRASILEIRO*, p. 60-61).

Depreende-se que Moura coloca em questão tanto quem pode escrever acerca de um determinado espaço, mas também o que se pode escrever e sob quais condições? Desse modo, ele que imbuído de um “nobre sentimento” e ainda por bem conhecer a Província não poderia permitir que um saber errôneo e, portanto gerador de idéias contraditáveis pudesse prejudicar a instrução da mocidade. A prática da escrita tão comum acerca de territorialidades desconhecidas, feitas por estrangeiros e sob a forma que contesta - em “folhetos”- haja vista que o compêndio em questão fora impresso no Rio de Janeiro.

Igualmente, Moura em dedicatória constante no livro o oferece saudoso a alguém com o nome de Clarinha. Inferimos, pela forma do tratamento e a declaração tratar-se de

⁸³ De acordo com Bittencourt (2004, p. 481-2) “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 a necessidade de uma produção de obras didáticas locais, que deveriam se encarregar, entre outros aspectos, de esboçar os contornos territoriais da nação independente”.

alguma filha que deixara em Alagoas, além de que, conforme deixa entrever, a menina ainda não estava na idade de ir à escola ou mesmo de estudar a Geografia da pátria e do seu lugar.

A ti, minha mimosa Clarinha, incentivo de minhas mais ternas saudades; a ti dedico estas poucas linhas para te servirem de esclarecimento, quando chegares a idade de estudar a Geographia de nossa Pátria, e vieres a individualidades da Província das Alagôas; onde tens de recordar a memória, quase apagada, de teus inalfadados, e já remotos Avocagos; queres imital-os? Queres excede-os? Educa-te; instrui-te; sê virtuosa e honesta; ama, como elles, a tua Pátria... (Ibidem, 1844, p. 6).

O compêndio fora considerado nessa enunciação como 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. Desse modo, a Geografia, principalmente em suas repartições - histórica, política, física, conforme enuncia desde o título do Compêndio - constituía *locus* e *modus operandi* apropriado para esse intento.

Enfatizamos, igualmente, que Moura, desde a sua *Fala com que abriu a segunda sessão ordinária da Assembleia Legislativa da Província das Alagoas* em 10 de janeiro de 1836, vinha se utilizando de termos como: “acanhamento de suas luzes”, “míngua de suas faculdades”, o que remete a um desconforto intelectual de sua parte, mas também sugere uma chamada para demarcar o seu nome, visto que apresentava em seus escritos uma linguagem rebuscada, embora ainda não saibamos a respeito de sua formação⁸⁴. Também era muito comum em seus discursos e/ou escritos encadear a prosperidade da Província e do Brasil, além de invocar as bênçãos de Deus.

Ao concluir seu *Opusculo* no já referido *Protesto*, declarou:

Outros mais habilitados que eu, desenvolverão as ideias apenas bosquejadas, e farão outro tanto sobre as de mais Províncias, que há muito que se lhe diga... Acreditei-me, leitores, que sobre singelo sou sincero. Se achardes tudo isto fútil, He por que de certo vos achades mais bem instruídos de facto e de direito. Cumpri com o vosso dever, emendai meus erros, fazendo-o melhor; que muito vos agradeceremos todos os Brasileiros que temos filhos para educar (Ibidem, p. 61).

⁸⁴ De acordo com Rocha (1995, p. 104), provavelmente, Moura era bacharel em Direito e professor nesteramo, baseando-se em um comentário que havia feito na Tribuna da Câmara em que se posicionou contrário a adoção de um Compêndio da citada área, afirmando: “Se estivesse em minha cadeira não adotaria tal livro”.

Com efeito, na abertura da segunda sessão ordinária realizada em 10 de janeiro de 1836, Antonio Joaquim de Moura abordara à duradoura guerra dos cabanos como geradora da desordem que afligia tanto a Província das Alagoas quanto a de Pernambuco, com a observação de que sendo a paz uma das primeiras necessidades das Nações cultas era preciso atentar para os meios que nos podiam trazê-la (MOURA, 1844). A Província de Alagoas é alçada pelo então Presidente nessa *Falla* como a que sobressai a muitas em riquezas naturais.

Ainda que pareça deslocado e fora do nosso foco à enunciação destacada no parágrafo anterior, entendemos que os aspectos nela presentes não somente permitem atribuir relevância à Província presidida por Moura, mas também aponta sua preocupação em inscrever seu nome na história dessa Província com destaque para o seu patriotismo.

Tais aspectos foram posteriormente evocados e reverberados no seu compêndio, visto como inaugural pela historiografia alagoana. Nesse sentido, esse personagem da administração interessa-nos sobremaneira por ter sido a ele conferida a autoria do primeiro compêndio de Geografia de Alagoas, publicado quase uma década depois de ter governado a Província, sendo considerada pelos historiadores como a primeira obra didática sobre a História e Geografia de Alagoas no Império (ROCHA, 1995; TENÓRIO, 2009). No citado compêndio Moura (1844) retoma a guerra dos cabanos por motivações diversas.

A relevância desse material ainda que não seja mencionado por nenhum dos autores que escreveram, posteriormente, seus compêndios dá-se por entendermos que lança as bases de uma geografia local, imprime uma caracterização para a Geografia Escolar em sua fase de *protodisciplina*, inserindo-a discursivamente no processo de escolarização e disciplinarização. Ao elegermos ou alçarmos a mencionada obra à posição de marco temporal e de conformação da disciplina escolar geografia, inaugura-se por assim dizer a geografia de um sujeito administrador, cuja biografia pouco conhecemos, mas que contribuiu ao destacar a importância da Geografia, do seu estudo e da escala do local, mesmo fora da escola ou antes dela, conforme deixa entrever a sua dedicatória constante na obra.

Um estrangeiro⁸⁵ em terras alagoanas, vinculado à Província por meio do seu compêndio. Convém lembrar que Moura não desempenhara a função de professor da cadeira de Geografia, condição esta satisfeita pelos autores dos demais compêndios.

O ano da publicação da obra referida bem pode situar seu envolvimento com uma série de ações que são tomadas a partir de 1840 com o golpe da maioria, a assunção ao

⁸⁵ Possivelmente, razão pela qual se explica a sua invisibilidade por parte de administradores, professores de Geografia dos Liceus e autores de compêndios, inclusive referentes à espacialidade alagoana, como é o caso de Thomaz Espíndola, não ter feito referência a esta produção, ainda que a tenha assinado como “Hum brasileiro”

poder do partido conservador, as diversas revoltas que se dão em todos os lugares do Império desde a regência trina e uma série de outros elementos como o da circulação na formação da elite política da época, para lembrar José Murilo de Carvalho e o seu título *A Construção da Ordem* (1980).

Tomando por materialidade discursiva o *Opúsculo* de Moura ou de sua geografia a lemos como veículo que publiciza mais que uma descrição do território alagoano, uma caracterização do território brasileiro que se deixa entrever pela necessidade do ‘saber sobre o espaço’ para nele atuar pautado por relações de soberania, assumidas pela representação do papel do Estado que incorporara.

Desse modo, o recurso à narrativa territorial local pautada pelo contraponto civilização-barbárie bebe nas referências da construção do nacional, ou se quisermos do IHGB. Para tanto, Moura recorre às representações fantasmagóricas de lugares, pessoas e fatos cuja memória deveria ser apagada ou negada, a exemplo do que escrevera referindo-se a Zumbi e Calabar.

Acresce a relevância da sobredita obra a sua referência constante da publicação do *Atlas do Império do Brasil* elaborado por Cândido Mendes de Almeida (este que foi o mais importante e completo *Atlas* publicado no Império)⁸⁶, assim como também fora referenciado o autor do compêndio *Geografia Física, Política, Histórica e Administrativa da Província de Alagoas* (1860), o geógrafo Thomaz do Bomfim Espindola.

A importância da geografia alagoana sistematizada por Antonio Joaquim de Moura no seu *Opúsculo* (1844) ou produzida pelo alagoano Thomaz do Bomfim Espindola (1860)⁸⁷, aditadas como base de dados no *Atlas do Império do Brasil* (1868) aponta pelo menos para três aspectos: 1) a relevância dessas obras; 2) a contribuição desses patriotas para reafirmação da unidade nacional e conhecimento do território; e por fim, 3) credenciavam tais obras para uso nas escolas e na Província de Alagoas ao tempo que dava notícia de sua existência e relevância para a elite intelectual brasileira.

⁸⁶ No Relatório apresentado a Assembleia Legislativa em 31 de outubro de 1868, o presidente da Província, Figueiredo Junior, enunciara: “aguardo o Parecer do Inspetor Geral dos Estudos [cargo ocupado por Thomaz do Bomfim Espindola] para resolver sobre a conveniencia de admittir nas aulas desta Província o excellente *ATLAS DO IMPERIO DO BRASIL*, organizado pelo Dr. Candido Mendes de Almeida, que tão bons serviços tem prestado ás letras patrias. (FIGUEIREDO JUNIOR, 1868,p. 10).

⁸⁷ Referimo-nos à obra *Geografia Física, Política, Histórica e Administrativa da Província de Alagoas*. Maceió: Tip. do Jornal de Maceió, 1860.

Vale destacar que fazemos estas ponderações em função de várias instituições e/ ou indicações feitas a partir da produção do citado *Atlas*⁸⁸, dentre as quais destacamos a sua destinação (à instrução pública no Império com especialidade a dos alunos do Colégio de Pedro II); a indicação do seu uso pelo Imperador; a recomendação da aquisição da obra por Figueiredo Junior em 1870⁸⁹ - então presidente da Província de Alagoas - a credencial do seu autor que havia ocupado por 14 anos uma cadeira de geografia no Liceu do Maranhão.

O supracitado *Atlas* fora recomendado pelo Imperador e insistentemente reivindicada a sua aquisição e uso nas aulas do Liceu, conforme consta nos Relatórios do Presidente da Província de Alagoas, José Bento da Cunha Figueiredo Junior. Em 1871, por exemplo, retomava o citado Presidente:

Em cumprimento do aviso do Ministerio do Império de 31 de janeiro último que recommenda a adopção, nas aulas, do *Atlas do Império do Brasil*, organizado pelo Dr. Candido Mendes de Almeida, mandei em 23 de fevereiro passado ouvir a este respeito o director geral da instrucção publica e a congregação do lyceu, reunida esta no 1º de março findo, approvou a adopção, notando apenas que pelo excessivo preço do referido atlas será difficil aos alumnos d'aula de geografia adquiril-o. A congregação propõe a compra de seis dos mesmos atlas por conta da província, a fim de facilitar a consulta aos alumnos do lyceu durante as horas de trabalho n'aula de geografia, e bem assim a de dous globos da esphera terrestre e celeste, visto que os existentes, desde a fundação do lyceu, pelo seu mau estado não podem prestar-se mais ao uso a que são destinados. finalmente, julga também necessária a compra de mappas para a sobredita aula. (FIGUEIREDO JUNIOR, 1871, p. 25).

Com base na enunciação, notamos a dificuldade de aquisição por parte tanto dos alunos como também da Província por materiais ainda que indicados, o que reforça a nossa hipótese de que o uso dos compêndios produzidos na Província, cujos autores eram professores do Liceu fora favorecida. O procedimento de consulta aos materiais ficou realçado, assim como a demanda por globos e mapas utilizados nas aulas de Geografia. A menção aos dois tipos de globos, da esfera terrestre e celeste aponta, igualmente, para os estudos cosmográficos como conteúdo relevante para a geografia ensinada.

⁸⁸ Consideramos que o *Atlas do Império* está relacionado à Geografia como disciplina escolar, conforme enunciação do seu autor: “[...] mediante as explicações de qualquer intelligente Professor, os alumnos de Geographia muito podem aproveitar com o presente *Atlas* (ALMEIDA, 1868, p. 7); mas também por sua associação com a divulgação da representação do nacional⁸⁸, e quiçá também de exercício de memorização pelo uso de um *mapa mudo*. Para o seu autor a Geografia era necessária ao Estadista, ao Legislador e indispensável ao Administrador. Além disso, era a ciência auxiliar da Estatística, além de iluminar a História e a Cronologia.

⁸⁹ No citado Relatório consta a seguinte nota: “mandei fazer aquisição para os archivos publicos de 2 exemplares do importante *Atlas Geographico do Imperio do Brazil* pelo Dr. Cândido Mendes de Almeida” (FIGUEIREDO JUNIOR, 1870, p. 34).

Retomando o Compêndio de Moura, optamos por situá-lo, geográfica e pedagogicamente, em um diálogo com um excerto do poema *Calabar e Minha Pátria* de autoria do escritor alagoano Lêdo Ivo:

Calabar não mora
na história escrita
de qualquer cartilha
que ensina o menino
a ser mentiroso
desde pequenino.
Que ensina o garoto
a crescer com medo
de abrir a boca.
(IVO, Lêdo)

[...] Minha pátria é a terra mole e peganhenta onde nasci [...]
A língua de que me utilizo não é e nunca foi a minha pátria [...]
Ela serve apenas para que eu celebre a minha grande e pobre pátria muda,
minha pátria disentérica e desdentada, sem gramática e sem dicionário [...],
(IVO, Lêdo)

Considerando a possibilidade de que entre o real e o ficcional, bem como nas finalidades de conservação ou de ruptura com o *status quo* é possível identificar semelhanças nas diferenças ou vice-versa, associamos à discussão aspectos erigidos dos excertos dos poemas em sua relação com os elementos (con)textuais do *Opúsculo* já referido.

Destacamos que a escrita de Moura, caracterizada como monárquica, relatorial, em consonância com o lugar do qual fala - representante do poder, do Império, da Província das Alagoas, da qual era estrangeiro; razão pela qual poderia ser identificado como “O Turista⁹⁰”, “O Escrevente⁹¹”, mas certamente não como “O Alagoano⁹²” e nem “Uma Voz⁹³” - numa alusão aos personagens do poema *Calabar* do escritor alagoano Lêdo Ivo.

Destacamos, igualmente, que o segundo fragmento e o compêndio fazem referência à pátria, se não com a ideia de Estado, ao menos com a de nação, de território ou de uma pátria *loci*⁹⁴, guardadas as diferenças nas semelhanças.

⁹⁰ Na obra *Calabar* esse personagem olha de fora, registra o exótico, o que lhe parece diferente ao seu olhar.

⁹¹ De acordo com Miccolis (2007, p. 48) “Escrevente é designação ampla que pode abranger o historiador, o escrivão e até o escritor” e que tal nominação remete-nos a uma “crítica à classe intelectual que, muitas vezes, na prática, prestou serviços de escrivães, em vez de escritores”.

⁹² Os personagens-vozes destacados e constantes no poema *Calabar* são épicos por não falarem por/de si, mas de um eu-coletivo. O Alagoano, por exemplo, representa um povo, uma classe.

⁹³ Personificada, acaba por rebelar-se contra o *status quo*.

⁹⁴ Destacamos que, ao tempo que havia uma preocupação com uma história e geografia nacionais; o nacional vai se constituindo pelo local, haja vista a fundação dos Institutos Históricos e Geográficos nas Províncias.

Já com relação ao fazer/narrar a história e a geografia da pátria *loci*, cada um ao seu modo ou considerando o seu lugar social aproxima-se ou não da Geografia e da historiografia de uma época. Arriscamo-nos a dizer que seus autores e seus textos nos remetem a pensar mesmo é nos sujeitos apátridas.

Destarte, se Lêdo Ivo declarou que sem a Ditadura Militar a obra *Calabar* não teria sido escrita, dizemos que sem o Império ou fora dele, certamente o *Opúsculo* de Moura também não o seria, nem mesmo encetaria o sentido que tem.

Feitas essas considerações em que apresentamos o autor e a obra *Opúsculo*, publicada antes mesmo da fundação de instituições como o Liceu Provincial de Alagoas (1849); o Instituto Arqueológico e Geográfico de Alagoas (IAGA) fundado em 1869, como dispositivos de ancoragem do pensamento geográfico e da Geografia Escolar; adentramos a obra em questão, dialogando com enunciações dela recortadas.

Dialogamos com a obra de Moura e a historiografia da educação de modo geral e a historiografia alagoana, guiando-nos pelas seguintes indagações: Quais temas geográficos e históricos foram abordados na narrativa de Moura? Para quais sujeitos, nível de instrução ou instituição escolar dirigira seus escritos? Quais referências de pátria ou de nação, Moura apresentou em seu *Opúsculo*? Referia-se a uma “pátria *loci*” ou a um nacionalismo patriótico (VLACH, 1989)?

Conforme prática/marca comum reconhecida nos compêndios produzidos no Oitocentos, o *Opusculo*, além de apresentar uma das tantas nomenclaturas utilizadas para esse tipo de material, indicava desde o título, ou melhor, do texto que principiava, elementos que permitem reconhecer, pelo menos, um tipo de Geografia - a descritiva -, a diversidade de aspectos sobre os quais era feita a descrição - geográficos, topográficos, físicos, políticos e históricos - a territorialidade a que se referia - a província de Alagoas em um dado período e sob a chancela de um brasileiro.

Esta última informação reafirma uma tentativa de romper com o que se apresentava como tradição na escrita dos livros no período Imperial, a saber: livros de autores estrangeiros⁹⁵ e que na perspectiva de Moura, incorria em erros⁹⁶. O compêndio de 61 páginas, medindo 10,5 por 16,5 centímetros⁹⁷, fora escrito exclusivamente sobre a Província

⁹⁵ Expressão aqui mais referida aos autores que desconheciam as províncias.

⁹⁶ Moura (1844, p. 16) não se descuidou em criticar esta prática tão naturalizada, assim se pronunciando em seu *Opúsculo*: “Ora, como acreditar-se no Brasil, o que escreve na Europa quem nunca cá veio [...]”.

⁹⁷ Não tivemos acesso à obra original, mas a sua reprodução feita pela gráfica da Editora da Universidade Federal de Alagoas (sem indicação de ano) aproxima-se das medidas ou do modelo de edição “*in-oitavo*” – padrão assim nominado em função da folha de impressão ser dobrada três vezes, gerando um caderno de oito folhas.

de Alagoas. Moura organizou a obra em 14 rubricas - não havendo, portanto referência a lições ou capítulos. O compêndio apresenta os seguintes subtítulos: *Província das Alagoas, Limites; Portos e Acoradouros, Natureza do Paiz, Rios, Serras e Montanhas, População, Cultura e criação, Braços de trabalho, Commercio, Exportação, Salubridade, Divisão civil e política; Descrição das Cidades e Villas, e das Povações e Arraiaes*. Na segunda parte do *Opúsculo* aborda a Revolta dos Cabanos, conforme a sua versão/intervenção, finalizando com o chamado *Protesto* em que apresenta as razões para a escrita da obra.

O historiador Douglas Apratto Tenório (2009) atribui à obra de Moura um perfil relatorial como os típicos escritos produzidos na época pelos Presidentes de Província, configurando-se como uma espécie de prestação de contas ao Império. Por conseguinte, a obra de Moura representa o lugar de sua escrita que fora marcada pela administração pública, diferentemente do que se costumava ter no século XIX - professores-autores escrevendo para as suas aulas - conforme apontam Silva (2012); Sousa Neto (2000).

No *Opúsculo*, Moura (1844, p. 31-32), destaca as cidades de Maceió, Penedo e das Alagoas como núcleos urbanos importantes, apontando esta última como decadente. A antiga capital da Província tinha “hum aula de Latim quase dezerta; Escolas de primeiras letras para ambos os sexos”. Da capital Maceió, destaca o caráter de modernidade, enfatizando os equipamentos urbanos e as cadeiras de aulas avulsas para os dois sexos.

A cidade de Maceió marítima; moderna Capital da Província, Residência do Presidente; do chefe de Policia; do Juiz de Direito, Corregedor da Comarca; reunião da Assembléa Provincial; assento das duas Thesourarias; do Almoxarifado, de hum collectoria, e hum Mesa de Inspecção dos Algodões tem hum cadeira de Latim, e outra de Francez; hum de Logica, outra de Geometria, e outra de Rhetorica; duas Aulas de Primeiras Letras, para hum e outro sexo. (*HUM BRASILEIRO*, 1844, p. 28).

Em relação a Penedo, refere-se à cidade como o mais importante e moderno núcleo urbano da Província por suas edificações, seu porto de 1ª classe, sua economia onde a produção de gado merece destaque; a educação; enfim, em todos os aspectos esta cidade parece ser superior às demais. “[...] Tem nesta cidade [...] aulas de latim, de logica, de francez, e duas escollas de primeiras letras para hum e outro sexo [...]” (Ibidem, p. 35).

Contudo, é da modernidade e civilidade do povo de Penedo que se arvora o referido autor, destacando o comportamento modelar de todos, inclusive para o trabalho:

Nota-se nesta cidade huma singularidade destes nossos tempos; e he que ainda não teve lugar ali a menor sedição revolta, ou coisa que se approxime de Anarchia! Os Povos vivem tranquillos e pacíficos; obedientes e respeitadores das authoridades, não por cobardia; porque em abono da verdade, são elles por character os mais valentes em lide; mas por índole e educação desde a sua origem: não he facil encontrar-se no Penedo hum individuo mesmo da plebe que não tenha hum officio liberal econômico, impropriamente chamado mecanico de que subsista honestamente. [...] Os oriundos desta cidade, quasi no geral, fornecem bons empregados não só á Provincia senão para fora della... (Ibidem, p. 28)

Depreende-se deste último excerto o papel que o trabalho assumia na/para a sociedade civilizada, conforme visão deste administrador que ao colocar a indústria como um fator de necessidade, desenvolvimento e facilidade para os que queriam investir na província, adverte: “quem trazer para esta Província, indústria e alguns meios pecuniarios, inda que medianos deve ser feliz senão vier escular com as urnas elleitoraes...”. (Ibidem, p. 25).

No extrato supracitado, Moura deixa entrever um discurso predominante no século XIX, que primava pela formação de um cidadão produtivo e obediente às leis, cuja civilidade e conformação integravam as condições de base para o progresso da sociedade. Ademais, alude em sua fala, ser esta uma questão associada à educação, mas também as origens dos indivíduos.

Ao fazer referência aos “braços de trabalho” das Alagoas Oitocentista, notadamente aos escravos, afirma: “ha mui pouca escravatura, e he difficil conseguir braços livres por jornal; porque a facilidade de adquirir alimento individual, favorece a ociosidade daquelles, que por sua condição estavam na razão de ser jornaleiros” (Ibidem, p. 22). Entendemos ser este um discurso que se vale da “tática da negação” e da perspectiva do enquadramento dos indivíduos tão utilizado no século XIX (MELLO, 2010, p. 47).

Quanto aos indígenas reforça a representação destes como sujeitos preguiçosos, discurso engendrado desde o período Colonial, afirmando que “pouco cultivão os índios para si; vivem quaze como na primitiva, caçando, e pescando” (*HUM BRASILEIRO*, 1844, p. 23). Entendemos que esta alocação, reforça ou tenta justificar a ocupação das terras indígenas⁹⁸.

Ao descrever a Villa de Porto Calvo, um dos primeiros núcleos de povoamento da Província das Alagoas, faz referência a sua decadência, expressando seu espanto em

⁹⁸ De acordo com Lindoso (1983, p. 17) no *Opúsculo de Descrição Geographica*, os Cabanos são apodados de matilha de feras desumanas mui bem armadas”, desse modo se iniciando na historiografia estamental o discurso historiográfico que encerrou as realidades insurreccionais cabanas num cárcere textual”. arriscando-se a grande responsabilidade, como fosse – a de mandar suspender as hostilidades contra as ordens correntes, e muito mais por mandar praticar huma annistia, antecipada à lei, que reclamava dos Poderes Supremos, e que só veio a conseguir muito tempo depois!... (Ibidem, p. 57).

conformidade com o ideário geográfico difundido em tempos pretéritos, qual seja: os efeitos da natureza sobre a civilização, vantagens das quais os indivíduos não souberam tirar proveito. Dizemos tratar-se de um discurso pautado nas vantagens do território e que, implicitamente, atribui a decadência da citada Villa aos efeitos da rebeldia dos indivíduos, lamentando ainda o fato de ser berço do “indigno Calabar”, referendando por meio de seus escritos um lugar e um indivíduo fantasmagoriado.

Quem vê e observa hoje o decadente esqueleto desta villa historica nos annaes do Brasil; deplora o seu mizero estado... e não pôde descobrir a origem disso; por que a sua localidade he no centro de excellentes florestas, de hum terreno fresco e argiloso, com mui boas varzeas á margem dos ribeiros, fertilíssimos d'agua; circundado de bons engenhos de canna de assucar, perto da praça de Pernambuco menos de 30 leguas; communicavel por mar, e por terra; maravilha com effeito que não prospere quanto era de esperar! De ruim só offerece a reminiscência de ter dado o berço ao indigno Callabar... que de longe veio expiar seus crimes e traições nesse mesmo lugar... (Ibidem, p. 52).

Inferimos da sobredita enunciação que Calabar está no *Opúsculo* cumprindo a dupla função - ainda que paradoxal - para ser apresentado como (mau) exemplo, mas também como reafirmação de um dos marcos da história local, razão pela qual mora na cartilha que o *Opúsculo* principia.

Em outras passagens do *Opúsculo*, Moura criticou a inércia da polícia pelo afrouxamento do controle da sociedade, principalmente quando se referira à rebeldia dos poucos índios dispersos pelo território da Província de Alagoas que se recusavam a realizar funções que outrora faziam. *Hum Brasileiro* (1844, p. 26) expressou seu descontentamento com a polícia que não tendo como obrigá-los, também “não quer descer de sua alta esfera, a estas ninharias...”.

Considerando que a polícia era plural na sociedade do Império, ocupando-se da organização do espaço de modo geral, de forma a disciplinar os indivíduos pela sua atuação como agentes civilizadores, Moura encampava esta dimensão, reclamando em prol do aumento desse contingente, considerando o elevado número de funções já estabelecidas para o governo das Províncias - “para tão pouca polícia!” (Idem, Ibidem).

Na segunda parte de seu compêndio Moura registra um desfecho, no mínimo curioso quando da guerra dos Cabanos – movimento insurrecional ocorrido na Província das Alagoas entre 1832 e 1835, envolvendo a população do campo nas matas. De acordo com sua versão, a referida guerra fora debelada por sua intervenção e a do Bispo de Olinda.

Foi necessario que o Excellentíssimo Bispo Diocesario o Sr. D. João da Purificação Marques Perdigão, commovido dessa porção do seu rebanho assim barbarisa, viesse em pessoa levantar entre elles - o Baculo Pastoral – para os chamar a ordem pela luz do Evangelho. Os esforços de Sua Excellencia Reverendissima pouco ou nenhum fructo terião, senão concorresse de accordo, e ho intelligencia, o Presidente desta Provincia, que despido de artificios machiavelicos, jogou todas as tabelas que estavam a seu alcance para conseguir os fins [...] (MOURA, 1844, p. 57).

Ao se apresentar como responsável pelo fim da *Cabanada*, episódio que considera digno de registro, declarou: “como esquecer, e olvidar tudo isto, quem se antecipa a escrever estes factos ao mesmo passo que exageram outros de segunda ordem? O que He de Deos, o de Cezar a Cezar...”.

Inferimos a partir deste posicionamento uma intenção de gravar seu nome na história não somente da Província, mas também do Império, ato, aliás, entendido como patriótico se considerarmos as motivações pelas quais fora nomeado, além de um causídico da ordem expressa de eliminar qualquer movimento que ameaçasse o fortalecimento do Império.

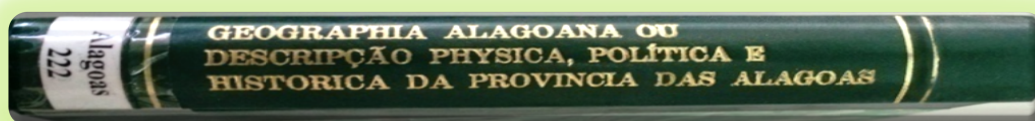
Com relação às críticas feitas por Almeida (2009, p. 14) em relação à veracidade das descrições constantes no *Opúsculo*, advertindo que “não se pode dar absoluta validade aos dados produzidos por Moura. Ele já se havia afastado de Alagoas e nem havia rigor na coleta de dados [...]”; e a de Duarte (1947, p. 47) de que tendo permanecido pouco tempo na Província de Alagoas - razão pela qual não estaria familiarizado com o meio físico da época - ou ainda o destaque de que não sendo um autêntico geógrafo ou professor dessa disciplina (o redimia de qualquer falta); aludimos como desconsideração do que demarcava esse tipo de produção, principalmente, na primeira metade do século XIX: uma compilação de dados extraídos de relatos de viajantes, outros compêndios, além de não se tratar de verdades, mas de versões ou visões registradas em consonância com a época ou o lugar social ocupado pelo autor.

Destarte, reafirmamos com Duarte (1947, p. 49) que “não resta dúvida que o *Opúsculo* é a primeira obra geográfica vinda a lume sobre as Alagoas, pois, antes de seu aparecimento, não há referências a nenhuma outra exclusivamente sobre a Geografia alagoana”; destacando ainda Duarte (Idem, ibidem) que até então os estudos relativos à Província das Alagoas eram feitos em conjunto com a de Pernambuco ou com a do País em geral.

3.2.2 O Compêndio *Geografia alagoana ou descrição physica, política e historica da Provincia das Alagoas* por Thomaz Espindola (1871)

Nesta seção destacamos os movimentos que consideramos não somente como antecedentes, mas, sobretudo como viabilizadores da escrita do compêndio *Geografia alagoana ou descrição physica, política e historica da Provincia das Alagoas* (1871) produzido por Espindola em sua segunda edição.

Figura 7 - Imagem da lombada do livro *Geografia Alagoana*



Fonte: Arquivo Público Estadual de Alagoas

O compêndio de 483 páginas fora publicado em Maceió pela Tipografia do *Liberal* e oferecido ao Sr Conselheiro João L. V. Cansansão do Sinimbu pelo autor. Na sua primeira edição no ano de 1860, o compêndio fora intitulado *Geografia physica, política, historica e administrativa da Provincia de Alagoas*, tendo sido oferecida ao então Presidente da Província, Dr. Pedro Leão Velloso. A referida obra, se não encomendada, resultara da compilação de dados originários de uma missão encarregada a Espindola.

Os dados indicam que no ano de 1854 fora o professor de Geografia, Thomaz Espindola, incumbido pelo então Presidente da Província Sá e Albuquerque de compilar dados relativos à territorialidade alagoana. Cabe lembrar que esse não foi um movimento exclusivo nem do supracitado Presidente nem mesmo da Província de Alagoas, uma vez que na do Ceará, por exemplo, Pompeu Brasil havia recebido tal encargo nos mesmos moldes. No âmbito da Província das Alagoas, pronunciou-se Sá e Albuquerque nos seguintes termos:

encarreguei em data de 8 de Fevereiro findo ao Doutor Thomas do Bomfim Espindola, actual Professor da cadeira de Geographia do Lycêo, o trabalho de ministrar-me notas estatísticas e geographicas da provincia. Creio que terei de applaudir a escolha que fiz, porque este intelligente Professor, armado como se acha de estudo, boa vontade, perseverança e actividade, poderá chegar mais cedo ou mais tarde, mais ou menos provido de esclarecimentos uteis ao termo de seus esforços. **Em seu auxilio mandei que acudissem todas as Repartições e Empregados publicos, dos quaes exigisse esclarecimentos. Pela Presidencia mesmo vou dando-lhes auxilios poderosos, e estou resolvido a não poupar meios que possam levar ao monte de informações mais uma informação proveitosa para um trabalho deste gênero [negritos nossos].**

Se o compêndio referente à Província das Alagoas pode ser lido como corografia, geografia local, provincialismo, patriotismo ou por tantas outras caracterizações, nas palavras iniciais do seu autor evidencia-se a relevância dos conhecimentos atinentes a geografia Provincial, reafirmando tais saberes como necessários e, portanto ensináveis - providência já adiantada nas nações modelares. Explicitara Espindola:

A Geografia além de sua especialidade científica é um grande auxiliar das demais ciências naturais, e a história na frase de Cícero é o facho da verdade, a mestra da vida, e, na de Laménais - a lâmpada colocada a entrada do futuro para dissipar uma parte das trevas que o envolvem. Isto posto, se os preliminares da ciência desafiam o espírito a aproximar-se com deleite ao alcance do estudo superior, é evidente que a geografia e a história provincial servirão de fanais, lhe alumiarão as veredas da Geografia e história geral. **O estudo da Geografia e história do país natal é hoje uma necessidade reconhecida por todas as nações que podem ser indigitadas como modelos á imitação, - a Inglaterra, a França, a Alemanha e os Estados Unidos do Norte -; e por isso têm elas inserido em seus planos de estudo a obrigação de enriquecer a inteligência da juventude, já preparada pela instrução primária, dos conhecimentos da Geografia e história natal**⁹⁹. (ESPINDOLA, 1871, p. 5). [negritos nossos].

Na enunciação chamou-nos igualmente a atenção, também a indicação de que tal conteúdo ou estudo da geografia Provincial deveria ser ministrado mesmo na instrução secundária ou ser neste nível aprofundada; contrariando a ideia de que os compêndios referentes ao local, de modo geral, e o de Espindola, em particular, fossem apenas destinados ou utilizados na instrução primária (SILVA, 2012). Aliás, muitos dos compêndios produzidos no século XIX, investiram-se dessa possibilidade, conforme constatações apontadas na historiografia, sendo utilizados nos dois tipos de instrução: primária e secundária.

Da obra podemos ainda dizer que se tratara de uma produção muito elogiada por razões que perpassam desde os seus referentes, ao fazer geográfico do seu autor, incluindo dados estatísticos, o recurso a comparação, o uso de dados cruzados, contestados e explicados, conforme o entendimento de Espindola. Tal empreitada fora destacada por Duarte (1946, p. 51) para quem

⁹⁹ Na análise de MAIA (2014, p. 105) por meio da enunciação supracitada, Espindola “oferece indícios do que seria a transição da Corografia à Geografia regional”.

A segunda edição do livro, impresso na tipografia do “Liberal”, de Maceió, e aparecida em 1871 “muito aumentada e cuidadosamente correta”, evidencia o desejo de Espindola de melhorar o seu trabalho, escoimando-o de algumas falhas e acrescentando-o com novos dados. As fontes a que recorreu para elaborá-lo, honestamente citadas no prefácio, demonstram a sua probidade científica: consultou as pessoas que julgava mais competentes na matéria e capazes de fornecerem-lhe informes seguros e rigorosos, e certos respeitos – os engenheiros da província: procurou seguir os dados dos relatórios oficiais, como os mais exatos, tal o de Halfeld, apresentado ao governo imperial, em 1858, e outros trabalhos. Mas, foram os “seus estudos próprios e especiais”, a sua cultura, larga e profunda, o seu longo conhecimento do nosso meio geográfico, o trato com a nossa natureza os seus melhores guias.

Ainda de acordo com Duarte (1946, p. 50) as obras geográficas de Espindola foram escritas com o intuito de “atender às necessidades do ensino da matéria no então Liceu de Maceió, de cujo corpo docente fazia parte o seu autor, na qualidade de lente catedrático de Geografia, História e Cronologia”.

Ao longo do compêndio em foco localizamos trechos destinados a valorizar e exaltar os recursos naturais e as paisagens de Alagoas. Nada obstante, o que demarca essa prática subjaz dos recursos utilizados por Espindola como forma de abordagem dos conteúdos e inscrição dos saberes geográficos, a saber: a comparação, a referenciação a estudos, autores e territorialidades outras; a preocupação de acerrar-se de ciências e conhecimentos vários na/para composição e elevação dos saberes geográficos. Ao explicar, por exemplo, a respeito do cálculo relativo à estatística da população, além de informar ao leitor como procedera esclarece suas conclusões, evocando os nomes de renomados estudiosos, ao assim explicar-se:

A primeira vista parece um erro termos calculado sobre os livres da mesma sorte que sobre os escravos; mas cumpre dizer que, se assim o fizemos, foi arrimado nas opiniões dos grandes economistas Carlos Dupin, Boldin e Malthus.

- Malthus dizia “que a povoação da União, naqueles estados onde existia a escravidão, crescia na mesma proporção tanto para os livres como para os escravos”.

[...]

Verdade é que em nosso paiz os escravos não são tão bem tratados como eram naqueles estados d’América; mas devemos lembrar de que os nossos escravos podem ser comparados, sem receio de errar com os pobres d’outros paizes (p. 95-96)

Carlos Dupin e Boudin calculam a povoação de diferentes paizes da Europa englobando os miseráveis, pobres e ricos: e sabe-se perfeitamente que mais vale ser escravo no Brasil do que miserável e pobre na Irlanda e Inglaterra.

Sob as credencias evocadas, Espindola cria por assim dizer as condições não somente para expressar, mas, sobretudo, para justificar pro-posições. Nesse sentido, os vários discursos que evoca na e para enunciação – o estatístico, o econômico, o político - acabam por ampliar o campo dos saberes geográficos, de modo que regularidades e singularidades possam ser naturalizadas e porque não dizer autorizadas e creditadas não somente pelo autor, mas por um conjunto deles.

Ao discorrer sobre a singularidade do Rio São Francisco, mas também dizer de sua universalidade recorrendo à comparação, Espindola apresenta-nos a relevância dos saberes geográficos, bem como da intelectualidade que conhece não somente o seu território e as suas paisagens, mas também a de outros lugares:

O rio de S. Francisco, como se tem visto, se não oferece ao observador paizagens deslumbrantes, como as do Rheno com os seus castellos feudaes collocados de atalaia aqui e alli em ambas as suas margens com os seus ricos e elegantes jardins e soberbas cidades; se ao formar a cachoeira de PAULO AFFONSO não offerece o aspecto encantador do S. Lourenço no Niagdra espraiaando-se por sob os terrenos adjacentes; todavia, ora murmurando por entre serras e penhascos alcantilados, ora estendendo-se por sobre verdejantes prados, orlados por baixas e verdoengas collinas, nas quaes pastam rebanhos de toda a especie, guarnecido de sítios, engenhos de fabricar assucar, fazendas de crear, povoados diversos, embora pequenos e pobres, bordado de feiticeiras e encantadoras ilhas [...] (p. 56-7)

Se no âmbito da geografia física, os limites e os rios¹⁰⁰ apresentaram-se como temas importantes para o estudo da Geografia; no da geografia humana, certamente os conteúdos referentes à população foram destacados. Nessa interface, entre os elementos físicos e humanos o estudo do clima fora apropriado, sobretudo, pela menção a influência exercida sobre a população.

Espindola (1871, p. 24) faz referência ao tema “clima” voltando-se para a Província de Alagoas, destacando a sua posição - a poucos graus do sistema hidráulico do Amazonas - o que lhe concede ao invés da grande onda de calor, condições “não só para conservar sua atmospheria sempre impregnada de humidade, como para amenisar o seu clima”.

¹⁰⁰ Ao traçar os limites de Alagoas no compêndio de 1874, Espindola evidencia a importância desse elemento não somente para a Província, mas também para a localização e divisão geográfica de modo geral. *Limites* - Ao Norte e Noroeste com as comarcas do Rio Formoso, Palmares (Água Prêta) e Garanhuns, pertencentes a Pernambuco pelo riacho Pirassinunga - da foz até a nascente por uma linha recta d'esta a barra do confluente da margem direita do Uma - o rio Jacuhype-, e por este acima até a barra do confluente da margem esquerda- o Taquara, por este até sua nascente, e finalmente pela serra de Capim passando a linha divisória 1 legua acima da lage de Canhôto entre Garanhuns e Quebrangulo e entre Papacaça e Palmeira dos Índios e, tomando o rumo quase EO. até chegar ao rio Moxotó, passa 4 léguas ao S. de Águas Bellas e 1 a 2 ao Norte de Matta Grande; ao S. as comarcas de Propriá de Sergipe e a de Joazeiro da Bahia pelo rio S. Francisco; a L. o Atlantico; e ao O. a comarca de Tacaratú de Pernambuco pelo Moxotó. (ESPINDOLA, 1874, p. 22-3).

Importante ressaltar também a forte presença da medicina¹⁰¹ em todos os ramos com vistas à modernização do Estado-nação, inclusive no âmbito da instrução sob preceitos e/ou por pretextos os mais diversos, cujas ações estiveram atreladas ao chamado higienismo ou mesmo as teses pelas quais clima e doenças estiveram muito associados e/ou foram lidos como uma relação de causa-consequência durante o século XIX. Assim sendo, o clima, como conteúdo geográfico fora sempre objeto de estremo cuidado por parte dos geógrafos, que procuravam destacar sua amenidade, vantagens ou compensações.

Além do clima, o solo e sua tão proclamada fertilidade fora uma constante nos temas geográficos físicos. Registrara Espindola em seu compendio de 1871 a respeito do solo alagoano:

A constante humidade do clima e grão de calor, que possui são condições peculiares de sua fertilidade, que manifesta-se na riqueza de sua flora e na belleza d'essas mattas virgens de aspecto tropical. O que disse Fernando Diniz a cerca da fertilidade do Brasil em geral pode ser applicado rigorosamente a esta provincia - A natureza, disse elle que *tem sido tão prodiga para com esta região só espera toda a sua energia; ella dá a quem lhe pede; e nesses bosques virgens, que cahem de todas as partes para dar logar a ricas messes, no seio d'essas florestas imponentes o homem não pode sentir-se abatido; a prosperidade futura dos povos, uma civilização poderosa e progressiva são promettidas pela exuberancia selvagem da própria natureza; ella parece dizer no meio d'estess vastos campos: TRABALHA, A TERRA NÃO TE PODE SER INGRATA, E A IDADE D'OURO ESTA ADIANTE DE TI.* (ESPINDOLA, 1871, p. 29-30).

A busca pelo progresso, traduzida pela promessa de uma civilização promissora e divina emanada de uma natureza idílica, apontam na relação da tríade território, população e recursos um forte apelo ao trabalho para o desenvolvimento do território em seus aspectos físicos e políticos. A propósito, o título da seção transcrita fora intitulado por Espindola (1971, p. 29) *Natureza do solo: e se é agrícola ou estéril.*

Espindola (1871, p. 27) escrevera também sobre o tema salubridade, destacando, por exemplo, que os que habitam a margem do Rio São Francisco, “já mais civilizados [referência a conhecimentos] sabe os meios de preservar-se”.

As doenças constituem um tema abordado neste contexto em seus pormenores. O médico geógrafo ou vice-versa, enumera exaustivamente as doenças que mais afligem a

¹⁰¹ Tal tendência fora guiada por saberes de uma pretendida geografia médica proposta por Boudin. No campo ideológico, a associação entre clima, doenças e raças serviu para discriminar povos, a exemplo das chamadas doenças de negros, de índios.

população, separando-as pela recorrência no inverno e no verão; além de fazer referência as epidemias da febre amarela e da cólera-morbus, referida como flagelo da humanidade.

As condições de (não) desenvolvimento da cidade constituíram não somente tema de discussão de Espindola no compêndio focalizado, mas também objeto de preocupação e encaminhamentos. Desse modo, após detalhar acerca de problemas específicos que iam desde a falta de calçamento das ruas, a ausência de “cloacas” para que a povoação depositasse “as substancias excrementícia”, chegara a enunciar haver tratado da “topographia médica da cidade de Maceió” (ESPINDOLA, 1871, p. 196) ou de suas condições sanitárias.

Contudo, o que mais chamou a nossa atenção fora a pormenorização de providências que apresentara, as quais julgamos importante destacar pela riqueza dos detalhes, possivelmente endereçada aos administradores:

1ª Promover a dessecação dos pântanos que enfaixam-na desde o lugar. Paos Seccos até o Riacho Jacaracica, os que demoram na margem oriental da lagoa Mundahu paralelamente a rua da Cambona e Mutange, abrindo-se para isto ruas, e os que se acham adjacentes as margens direita e esquerda da Levada, devendo ser esta aterrada até a sua embocadura, podendo ser substituída para as necessidades do comercio por uma via férrea, que partindo da Ponta Grossa termine na praça do mercado publico.

2ª A limpeza e asseio das ruas, os quaes, ainda quando fossem um mero luxo, deveriam ser admittidos ao menos por decência de um povo civilisado.

3ª Tornar mais extensiva a providencia empregada pela camara municipal de 1868, relativamente a arborisação das praças e estradas publicas, sendo somente empregadas as arvores rezinosas como os tamarinheiros.

4ª O nivelamento, calçamento, alinhamento, alargamento e augmento dos beccos e ruas; muito principalmente a bertura de uma rua larga e recta, que nascendo em frente da matriz de Nossa Senhora dos Prazeres na prça de Pedro II feneça em frente a cadeia do largo do mesmo nome; a baertura da rua da Alegria, fazendo-a desembocar nesse largo; [...] e finalmente a do Rosário; fazendo-a seguir em linha recta e com igual lagura até a Levada.

5ª Promover a limpeza e depois amurar o cemitério dos cholicos, que presentemente serve de pastio aos animaes (ESPINDOLA, 1871, p. 196-198).

Tecidas essas observações relativas a aspectos de forma-conteúdo, no que diz respeito ao modo de escrita ou da singularização corográfica assumida, realçamos que o autor priorizara na descrição do território elementos demarcatórios recorrendo a aspectos físicos e políticos, mas também a memórias. Nessa direção, a Geografia histórica ou a história da constituição do território em uma visão de progresso e com delimitações espaço-temporais demarca essa perspectiva.

No âmbito desse modelo, “a história é o elemento organizador e consolidador do espaço, constituindo um território definido e nominado, através de um exercício que pode ser

entendido como uma narração da presença e estabelecimento do Estado e de suas regras” (AMADO, 2005, p 115). Para tanto, Espindola (1871, p 7) divide a parte histórica da Província em seis épocas, assim demarcadas:

1ª As Alagoas desde o descobrimento do Brasil até a sua elevação à categoria de comarca da Província de Pernambuco, - de 24 de abril de 1500 até 1711-; **2ª** desde a sua elevação à categoria de comarca da Província de Pernambuco até a sua desmembração d’essa província, - desde 1711 a 16 de setembro de 1817 -; **3ª** desde a sua desmembração até a aclamação de Pedro II, imperador constitucional - de 16 de setembro de 1817 até 22 de setembro de 1822 -; **4ª** desde a aclamação de Pedro II imperador até a sua abdicação - de 12 de outubro de 1822 a 7 de outubro de 1831 -; **5ª** desde a abdicação à maioria de Pedro II - 7 de abril de 1831 a 23 de julho de 1840 -; e a **6ª** desde a maioria de Pedro II até hoje de 23 de julho de 1840 ao 1º de setembro de 1871.

Com relação não somente a divisão feita por Espindola, mas, sobretudo, pela diversidade de elementos demarcatórios que apresentara, ora considerando a Província e seu território, ora os fatos políticos e a pessoa do Imperador, até finalizar com a data da publicação do seu Compêndio sugere quão entrelaçados estiveram esses elementos na reafirmação do regional pelo nacional ou vice-versa ou ainda o patriotismo de quem contribuíra para o conhecimento do território e narração de sua memória. Contudo, o que estivera em evidência fora a preocupação em legitimar a antiguidade da posse do território.

Convém salientar que a obra em tela, mesmo circunscrita a Província alagoana, apresenta referência a outros territórios e paisagens. Além disso, apesar de Espindola enunciar que a obra encontrava-se dividida em três partes: a geografia física, a política e a histórica; na primeira parte do compêndio ou no que denomina de ‘noções preliminares’ apresentara os conceitos geográficos para compreensão dos termos técnicos constantes na obra, incluindo os que comumente eram relacionados à Cosmografia. [ver Anexo B].

Com relação aos recursos gráficos ou de leitura do território, Espindola veicula no compêndio em tela uma espécie de tabela que ele denomina de “mapa das distâncias”. Chamou-nos atenção nessa representação as explicações (convenção) pautadas pelos elementos localização, itinerários, meios para deslocamentos, constituindo uma aproximação com as ditas legendas.

Com efeito, Espindola mais que produzir um compêndio restrito a Província alagoana, ou uma atualização referente à obra de 1860, produziu uma geografia mais moderna – ainda que eivada por princípios de uma geografia clássica - para além de uma corografia do lugar.

3.3 A configuração de uma Geografia escolar nos compêndios de Moura e Espindola ou da primeira fase da conformação da disciplina em Alagoas

Os compêndios de Antonio Joaquim de Moura e Tomaz Espíndola deixam entrever que, ao menos no contexto da época, havia uma relação de complementaridade ou interdependência entre a Geografia e a História, expressa desde o título dos livros, adentrando os discursos do entorno da obra até os conteúdos em si. Assim sendo, entendemos que, embora não constituíssem um corpo único de conhecimentos, intercambiava-se até irem se especializando e firmando seus conteúdos.

Convém destacar singularidades referentes à escrita de compêndios relativos à Província de Alagoas: a primeira diz respeito a uma tradição que se não inaugural, mas que perdurara ao longo do século XIX (1844-1871), uma vez que produções voltadas para uma província em particular foram mais comuns nas últimas décadas do século XIX. Outra singularidade relativa aos compêndios em questão refere-se ao fato de não se limitarem a abordar a Província apenas como parte da corografia ou geografia brasileira, mas sim como território bem delimitado, inclusive comparado em alguns aspectos ou elementos com outros países.

Se as Províncias mais prósperas destacavam-se nesse tipo de produção, conforme fez notar Silva¹⁰² (2012), a de Alagoas parecia ser o contraponto. Provavelmente, fora essa uma das razões pelas quais seus geógrafos e/ou professores de geografia sentiram-se motivados para esse intento; afinal singularizá-la em relação à Pernambuco em um período, cuja definição dos limites entre as províncias¹⁰³, aliada à centralidade dessa Província do Norte era uma questão a ser assumida. Avaliamos que tal contexto favoreceu a ação de geógrafos e/ou professores de geografia a colocar em destaque os conhecimentos espaciais nos livros produzidos.

¹⁰² De acordo com a autora pontos regionais importantes, a exemplo do Rio Grande do Sul, Bahia e Pernambuco destacaram-se nesse tipo de produção de livros.

¹⁰³ Joaquim Manoel de Macêdo em sua obra *Noções de Corographia do Brasil*, v. 2 registrou: “Independente de Pernambuco a Provincia das Alagoas experimenta ainda a sua influencia política explicável por estreitas relações de familia, e de commercio” (MACÊDO, 1873, p. 120).

Com relação a um entendimento acerca da Geografia - e que não prescindira de intencionalidades educativas erigidas dos compêndios - destacamos a presença de relatos descritivos dos povos, dos costumes e das formas de viver como teor dos saberes geográficos, uma aproximação com a vertente clássica da Geografia advinda desde Estrabão.

Com relação às perguntas “Quais referências de pátria ou de nação, Moura apresentara em seu *Opúsculo*? Referia-se a uma “pátria *loci*” ou a um nacionalismo patriótico (VLACH, 1989)?” A leitura do compêndio permite-nos inferir que estavam alinhados o nacionalismo e o patriotismo em/por meio de suas singularidades, isto é atravessada pela ideia Imperial. Porquanto, o patriotismo aqui referido, encaminha-se na direção de um nacionalismo-patriótico não como termos equivalentes, mas como ampliação do segundo, que referido a sociedade ou a ela dirigido requeria a doutrinação de governantes e intelectuais e, ao mesmo tempo o seu comprometimento na produção de ideias e valores, sendo a educação uma instituição importante para sua veiculação.

No *Opúsculo* destacamos como aspectos referentes ao nacionalismo o caráter reivindicatório de autoria, embora não particular, mas atribuída a “Hum brasileiro” anunciada desde o título; a dimensão religiosa, mencionando a intervenção do bispo de Olinda na contenção dos conflitos no território alagoano; e sua ação eficiente para combater a anarquia dos rebeldes que tentavam romper a unidade do Império. Com relação à pátria local, àquela a qual os sujeitos devem não somente pertencer, mas também conhecer por meio da geografia e da história, evidencia-se no compêndio analisado que esta deve estar em sintonia com a pátria civilizada.

Na leitura do compêndio não encontramos, explicitamente, proposições pedagógicas, embora traços pedagógicos possam ser identificados. A instrução, por exemplo, é referida de modo direto pela menção as cadeiras e aulas existentes, mas, sobretudo por uma finalidade implícita – a de formar um sujeito produtivo, obediente, ordeiro e civilizado.

Nessa direção, o compêndio veiculou um saber que se colocava como central na definição de território, considerando-se que a delimitação das províncias foi uma questão que gerou muitas discussões durante o século XIX. A nomenclatura, a enumeração e a simples descrição estavam nas bases do *Opúsculo*, mormente como características representativas do modo de se escrever Geografia por muito tempo e que, certamente se estendeu ao modo de ensinar e aprender o saber geográfico escolar.

Ademais, o *Opúsculo* referente “ao que unicamente respeita à província das Alagoas” enceta a chamada geografia regional, acompanhando um movimento que se dava

em outras províncias, sobretudo as do Norte, além de uma indicação para um saber muito caro a Geografia - aquele que trata do local.

Dizemos que no *Opúsculo*, a pátria assume, ao contrário do poema de Lêdo Ivo, outro significado, vez que não é o lugar de nascimento e/ou pertencimento. A pátria de Moura está colada ao Estado, que tem como elemento basilar a delimitação de um território e, posteriormente, a construção de uma nação moldada a partir do discurso geográfico. Considerando com Hobsbawm (1997) que o Estado e os nacionalismos é que engendram as nações, a evidência de um Estado Brasileiro a partir de 1822 foi moldando e veiculando por meio desta incumbência a corporificação da nação, ainda sem rosto, para utilizar uma expressão de Guimarães (2011). E desta empreitada, cujo foco passava pelo território, demandava saberes geográficos, inclusive a ser ensinados.

Silva (2012), referindo-se ao nacionalismo e ao contexto de produção de livros no século XIX, fez notar que estes foram pautados pelo critério “localidade” o que para ela se constitui com um gatilho a acionar a produção pátria de livros não somente de Geografia, mas também de História, além dos chamados livros de leitura.

Paradoxalmente, retomando os excertos do poema Calabar, dizemos que se fez presente na narrativa de Moura ainda que para reafirmar a sua ausência, além de visar ensinar “o garoto a crescer com medo de abrir a boca”.

Da análise dos compêndios foi possível inferir que a chamada geografia nacional ou a sua unidade apresentava-se como finalidade e não como conteúdo explícito constante no interior das obras. Ademais, se a corografia como método ou mera caracterização de um tipo de descrição fora, por vezes, confundida ou associada à geografia, aos poucos foi sendo pormenorizada ou informada como uma das suas partes.

3.4 - Geografia e Cosmografia: das mudanças e permanências nos compêndios de Espindola e Diegues Junior

Elementos de Geographia e Cosmographia oferecidos a mocidade alagoana (1885, 3 ed.), de Thomaz do Bomfim Espindola e *Geographia e Cosmographia* (1890), de Manoel Baltazar Pereira Diegues Júnior são os dois compêndios que se agregam à segunda fase da Geografia escolar em Alagoas, tendo sido originárias do contexto docente dos seus autores¹⁰⁴,

¹⁰⁴ Conforme caracterização de geração de autores realizada por Bittencourt (2004) estes autores e sua obras estariam conformados à segunda geração, de 1870 e 1880. Nesse contexto, possuíam experiências pedagógicas, cujos materiais eram provenientes de suas aulas. Complementa a citada autora: “a idealização governamental dos autores das obras didáticas, nos primórdios do século XIX, centrada na figura do ‘sábio’ para cumprir esta tarefa

seja pela referência aos alunos, ao tipo de escola ou instrução, ou mesmo pelas indicações de uso apontadas por Espindola na introdução do compêndio e por Diegues em dedicatória aos seus alunos e alunas da aula de Geografia do Curso Normal. Diegues Junior (1890) registrou também na introdução do seu Compêndio a motivação para a escrita - advinda da sua prática e da solicitação dos alunos.

Para attender ás reiteradas instancias dos alumnos e alumnas da aula de Geographia do Curso Normal resolvi escrever este compendio.
[...] Já que esse trabalho é testemunho da solicitude que tenho por meos alumnos e alumnas, aos do 2º anno do curso normal de 1890 o dedico, especialmente como penhor de sympathia que sempre me mereceu a mocidade estudiosa.

Da enunciação depreende-se a relevância dos saberes geográficos, vez que não se restringia aos candidatos dos preparatórios, mas eram também necessários aos candidatos ao magistério, formados no Curso Normal, ainda que no Liceu.

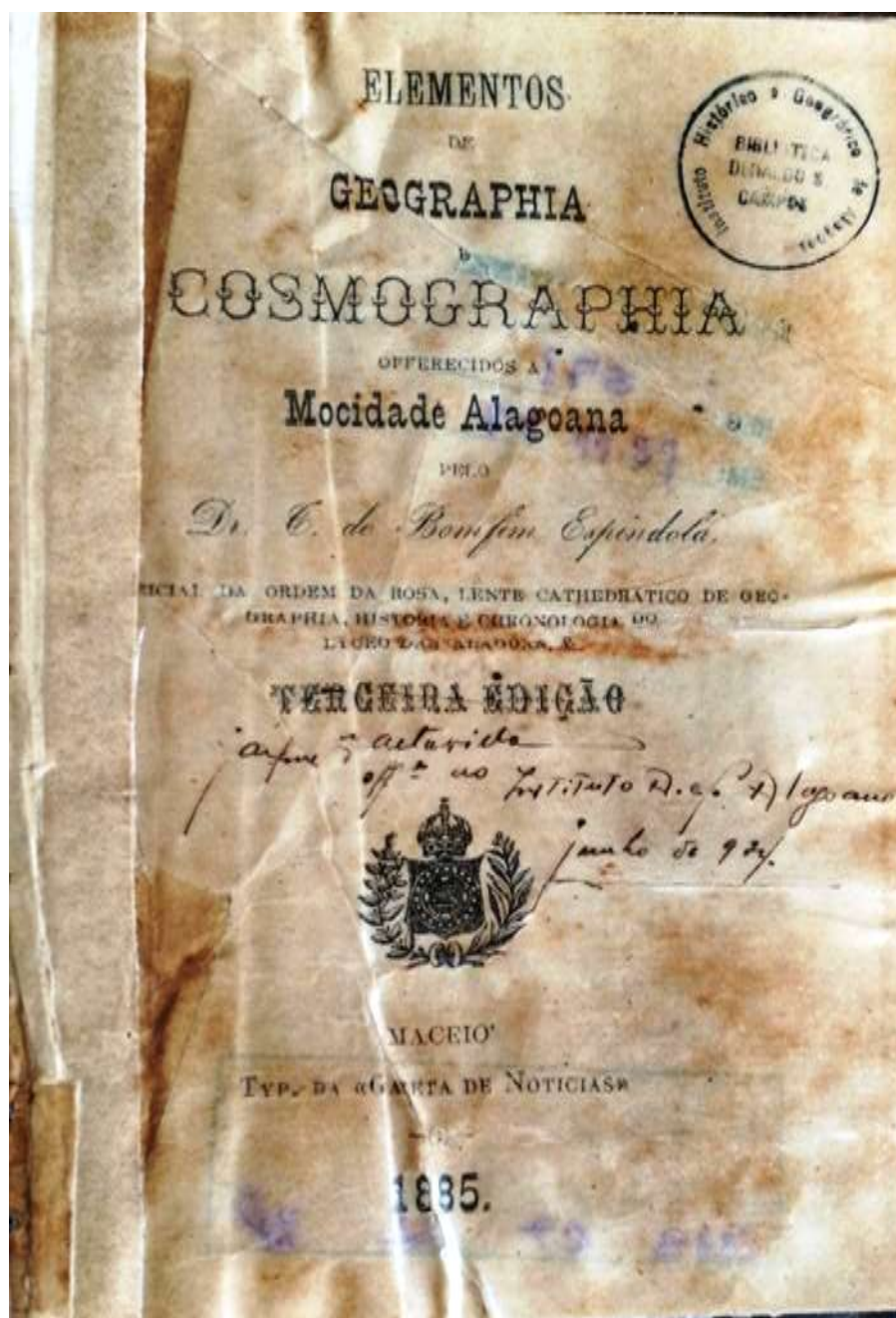
Thomaz Espindola escreveu os compêndios abrangidos pelas duas periodicidades demarcadoras da conformação da Geografia escolar na Província das Alagoas, respeitantes a uma geografia local e, posteriormente a uma geografia geral, aliás, o título da primeira edição do compêndio fora *Elementos de Geographia Geral*, produzida no ano de 1874, conforme notícia localizada na documentação referente à Congregação do Liceu nos seguintes termos:

Esta corporação, composta pelos lentes do Lyceu, foi convocada pela Directoria e reunio-se no anno de 1874 em 1º de junho em cumprimento do § 2º do art. 5º dos Estatutos do Lyceu e discutio o parecer dado pelo professor de Inglez - Adriano Augusto Araújo Jorge - sobre a obra “Elementos de Geographia geral” pelo Dr. Espindola. (MIRANDA, 1875, p. 24).

O Compêndio *Elementos de Geographia e Cosmographia* (3 ed., 1885) continha 333 páginas e 70 capítulos, subdivididos em três partes: a primeira, contendo os “Elementos da geographia geral”; a segunda, relativa a cada um dos continentes, abordados em seus aspectos físicos e políticos; e a terceira, seguindo-se a mesma subdivisão dos continentes, mas para tratar de um tema específico - a população do globo - seguida da “Geografia particular do Brasil” vista em sua parte física e política, sendo essa última relativa a cada uma das províncias. Espindola finaliza a obra dedicando-se a “Geografia Matemática”.

“patriótica” modificou-se, mas sem desaparecer totalmente. O discurso sobre a elaboração de textos escolares como “missão patriótica” permaneceu. As modificações ocorreram sob a concepção de ‘sábio’ ou do ‘sábio’ mais adequado” para escrever compêndios [...]. (BITTENCOURT, 2004, p. 484).

Figura 9 – Imagem da Folha de rosto do Compêndio de Espindola (1885, 3 ed.)



Fonte: Obra integrante do acervo de obras raras do Arquivo Público de Alagoas

Na primeira parte do compêndio ou dos “elementos da geographia geral”, Espindola apresenta em onze capítulos o que denomina de “princípios geraes da sciencia”. Nessa direção esclarece a matéria do seu estudo ou a ser ensinada¹⁰⁵:

¹⁰⁵ De acordo com Duarte (1946, p. 50) as obras de Espindola sobre Geografia foram escritas “com o propósito de atender às necessidades do ensino da matéria no então Liceu de Maceió, de cujo corpo docente fazia parte o seu autor, na qualidade de lente catedrático de Geografia, História e Cronologia”.

MESTRE - O que é Geographia?

DISCIPULO - Geographia (do grego *ge* terra e *grapho* eu descrevo) é a sciencia que descreve a Terra sem se occupar de sua estrutura interior.

Toma o nome de:

Chorographia, quando descreve as coisas principaes de qualquer região.

Topographia, quando desce a descripção de miudezas locaes.

Orographia, quando descreve as montanhas e serras.

Hydrographia, quando descreve a parte liquida. (ESPINDOLA, 1885, p. 4).

Ainda com relação à forma de organização estrutural, dizemos que se os capítulos da primeira parte são continuados, constando na/para introdução de cada um deles uma indicação do que vai ser tratado, sob a terminologia “preliminares”; os da segunda parte são apresentados como um modelo a ser seguido para tratar cada territorialidade, indicando os elementos que devem ser enumerados. No quadro seguinte, destacamos esses elementos apresentados em relação aos continentes tanto na parte segunda, quanto na terceira, do citado Compêndio.

Quadro 8- Elementos que guiam a abordagem de cada um dos Continentes no Compêndio de Espíndola

Partes do Compêndio com respectivos guilões para tratar cada um dos Continentes	
<i>Geographia Geral physica e descriptiva</i>	<i>Geografia geral politica descriptiva ou da população do globo</i>
CAPÍTULO I - Situação, divisão geographica, oceanos, mares, golfos, bahias, canaes, estreitos, vertentes, linhas de divisão das águas e lagos CAPÍTULO II – Rios, affluentes e lagunas CAPÍTULO III – Ilhas, peninsulas, isthmos e cabos CAPÍTULO IV – Montanhas, massicos, depressões, desertos, steppes e volcões CAPÍTULO V – Limites, aspecto physico, clima, fertilidade, riqueza e produções do seu solo	CAPÍTULO I – Grandeza relativa, superficie, extensão, canaes artificiaes, estradas, vias ferreas, telegraphos electricos, applicação e grão de adiantamento nas industrias, commercio, civilisação, população absoluta e relativa, governo, potencias e religião CAPÍTULO II – Divisão politica

Fonte: Compêndio *Elementos de Geographia e Cosmographia* (3ed.,1885)

Consta na sobredita obra os denominados “apêndices”. Destacamos o da parte terceira referente aos continentes, intitulada *Notabilidades políticas e Verdadeiras curiosidades artificiaes*. Registrara Espindola:

MESTRE – Quaes são as primeiras potencias do mundo?

DISCIPULO – São: - a *Allemanha, Estados-Unidos Norte-Americanos, Inglaterra, Russia, França, Austria e China.*

M – Quaes os maiores estados do mundo?

D – São: 1º *Inglaterra e suas possessões. 2º imperio da Russia, 3º imperio da China, 4º Estados-Unidos Norte Americanos e 5º o imperio do Brasil.*

M – Quaes as nações mais populosas?

D – São: - 1ª a *China, 2ª Russia, 3ª Estados-Unidos do Norte, 4ª Allemanha, 5ª Austria, 6ª França, 7ª Inglaterra e 8ª Japão*; será porém a Inglaterra a segunda, se levarem-se em linha de conta todas as suas possessões fora da Europa.

M – Quaes as nações mais commerciantes?

D – São: - a *Inglaterra e Estados-Unidos do Norte.*

[...]

M – Quaes são as cidades mais commerciantes?

D – São: - *Londres e New-York.*

M – Qual a forma de governo que predomina no mundo?

D – A monarchia.

M – Qual a religião mais espalhada?

D – O christianismo.

No excerto podemos identificar não apenas as “notabilidades políticas” selecionadas por Espindola, mas também a ênfase que dá para os Estados Unidos como (novo) território modelar. Ademais, avaliamos ser necessário destacar o que já havia registrado como conteúdo geográfico na primeira parte do seu compêndio como enunciação que, certamente partilhara com outros geógrafos, mas que também almejava comunicar aos seus discípulos ou alunos. Referimo-nos a forma de governo monárquico em suas nuances, mas também como configuração que tinha sua aprovação, vez que a singularidade do Brasil em relação à América fazia-se notar por essa condição.

M – E o que é *governo*?

D – É a autoridade que dá direcção ao estado ou nação.

M – O que é *forma* de governo?

D – É a maneira por que essa autoridade está constituida.

M – Quaes são as principaes *formas* de governo?

D – A monarchica e a republicana;

M – O que é *governo monarchico*?

D – É aquelle em que o summo poder está na pessoa de um só individuo.

M – O que é *governo republicano*?

D – É aquelle em que o summo poder está nas mãos de muitos, entre os quaes ha um com o titulo de presidente, o qual em geral é eleito pelo povo.

M – Quantas especies ha de governo monarchico?

D – Tres; a saber: *absoluto, limitado ou moderado e constitucional representativo.*

M – Qual é o *absoluto*?

D – É o que não é restringido por lei alguma; e todavia n’elle o monarcha regula-se pelo fim da sociedade.

M – Qual é o *limitado ou moderado*?

D – É aquelle em que os actos do monarcha são restringidos pela lei.

M – Qual é o *constitucional representativo*?

D – É aquelle em que a vontade do monarcha regula-se pela constituição politica e assembléas legislativas cujos membros são escolhidos por elle e pelo povo e se denominam representantes da nação.

Ao abordar o continente da América em resposta à pergunta “qual o seu estado de civilização?”, Espindola enunciara o grau de adiantamento dos Estados Unidos, mas também do Brasil:

A mais civilizada das nações modernas d’ America é a União ou Estados-Unidos do N. que rivalisa com a mais civilizada da Europa, seguem-se depois o Brasil e todas as republicas de origem hespanhola, d’entre as quaes sobressai o Chile, onde a insctrucção se acha muito mais derramada pelo povo, até do que no próprio Brasil. Quanto á America indígena, outr’ora existiam tres povos, que não invejavam a civilização da Europa, sua contemporâneas e eram elles os *mexicanos, peruanos e araucuanos*, hoje porém conservar-se ella no estado barbaro e selvagem, excepto os *tcheroquezes* no centro da União, os quaes são assaz civilizados: pois teem escholas publicas, bibliotecas, musêo, imprensa, etc.

Ao tratar da Geografia particular no Brasil organizada em duas seções - uma física e a outra política - e ao fazer menção ao seu estado de civilização ao tempo que destacara aspectos relativos à instrução, deixando entrever sua associação com o progresso, a modernidade e a civilização; Espindola condiciona o atraso nesse ramo à população negra e indígena, conforme registrara no seu compêndio.

M - Qual o seu estado de civilização? [O Brasil]

D - Ainda se acha um pouco atrasado; pois a instrução não esta derramada pela população; a mór parte dos habitantes do centro e da raça negra ignoram completamente a arte de ler e escrever, bem como ignoram-nas os indigenas, entre os quaes encontram-se ainda muitos no estado selvagem e até antropophagos: todavia o Brasil conta já varios estabelecimentos litterarios, dos quaes os principaes são: - as duas academias de medicina no Rio de Janeiro e Bahia, as duas de direito em S. Paulo e Pernambuco, a das bellas artes, de musica, de marinha, militar e eschola central do exercito, os institutos commercial, dos meninos cegos e surdos mudos, e o collegio de Pedro II – no Rio de Janeiro, seminarios episcopaes nas sedes do arcebispado e bispados, lycêus nas capitaes de quasi todas as províncias, e algumas bibliothecas publicas.

Se estabelecermos uma comparação entre o conteúdo das duas enunciações é possível destacar que se erige da compreensão de Espindola que o caso do Brasil era por demais singular, considerados aspectos como a colonização e a forma de governo. Contudo, se para a América o estado de civilização parecia depender do que Estado-nação

proporcionara, inclusive em termos de instrução, no Brasil a questão ou o limite parecia estar mesmo no tipo de população, abstraindo-se do discurso a questão dos acessos a instrução. Continuara Espindola em sua abordagem referente à América:

M – Qual o seu *governo*?

D – O governo que predomina na America é o republicano federativo, existindo somente a monarchia no Brasil. As colônias seguem o governo de suas metrópoles.

M – Qual a sua *religião*?

D – A religião que predomina é o christianismo, de dentro de mas diversas fórmulas, sendo seguido o catholicismo nos paízes que foram colônias portuguezas, francezas e hespanholas. Os indígenas são idolatras.

Reiteramos, portanto que o enunciado que sobressaía do discurso geográfico fora o de veicular um modelo de civilização para o Brasil, mas também do Brasil que se queria dar a ver, notadamente em seu ramo de instrução, com vistas a colocar o Estado-nação em patamar mais próximo dos países civilizados.

Convém salientar que ambos os compêndios produzidos por Espindola, embora temporalmente distanciados, inscreviam-se em uma tradição epistemológica que era a da mera descrição, enumeração dos fenômenos, ou seja, uma repetição de modelos comuns à geografia moderna em sua vertente clássica, emergente no século XVIII.

Desse modo, o método de apresentação da obra ou dos conteúdos [o dialogístico] pode ser considerado como um traço de permanência, cuja insistência bem pode ser associada à detença de uma concepção de geografia, mas também de ensino e de aprendizagem por parte de Espindola, sobretudo, se considerarmos que o chamado método catequético, dialogístico ou referido como o do Abade Gaultier¹⁰⁶ já havia recebido inúmeras críticas e fora abolido por Pompeu Brasil desde a publicação da terceira edição do seu compêndio no ano de 1859.

Do compêndio *Elementos de Geographia e Cosmographia* (3 ed., 1885) foi possível localizar muitas semelhanças com a quarta edição do *Compendio Elementar de Geographia Geral e Especial do Brasil* (1864) de autoria de Thomaz Pompeu de Sousa Brasil, relativas tanto ao aspecto estrutural da obra quanto ao conteúdo, o que pode indicar tanto sua relevância quanto a dimensão modelar que assume.

¹⁰⁶ Por meio desse método os alunos faziam perguntas e o mestre respondia, apresentando ou desenvolvendo o conteúdo. De acordo com Pessoa (2007, p. 35) tal método “expressa um ideal do Estado em controlar o conhecimento que seria desenvolvido na escola, não dando margem para interpretações equivocadas da ideologia por ele vinculada”.

Aliás, a dimensão modelar inscreve-se em uma prática de cópia que perpassara pela escrita de compêndios ao longo do século XIX; Espindola e Diegues Junior não se desviariam desse contexto. Nessa perspectiva, o clássico esquema da divisão política dos povos em bárbaros, selvagens ou civilizados¹⁰⁷ que vinha desde Adriano Balbi¹⁰⁸, adotado por Pompeu Brasil, Espindola, Diegues Junior e, possivelmente, outros autores de compêndios, foi sendo apenas histórica e textualmente acrescida de outros elementos. Para efeito de comparação, registramos no quadro seguinte a forma de enunciação do supracitado conteúdo ou classificação dos povos nos dois compêndios destacados nessa seção:

Quadro 9 - Classificação e definição dos povos como selvagens, bárbaros e civilizados apresentada nos compêndios alagoanos

Compêndios/ Critério para classificação	
<i>Segundo o progresso material, intellectual e aperfeiçoamento moral</i>	
<i>Elementos de Geographia e Cosmographia</i> (1885)	[Selvagens] Ignoram ou conhecem mui imperfeitamente a arte de escrever e as outras mais necessarias á vida; mantem o menor numero de relações com outros povos; e em geral são dados á pesca, caça ou pastoreia; vivem n'um estado nômade e pugnando pela liberdade natural: alguns são ate antropophagos, ou comem carne humana. [Bárbaros] Conhecem a arte de escrever e as outras mais necessárias a vida e não tem língua polida, nem legislação bem conhecida; dão grande apreço à profissão da guerra e pouco ao estudo e aperfeiçoamento das sciencias e artes. [Civilizados] Tem lingua polida, legislação bem conhecida, governo activo e providente; tem em grande estima as sciencias e artes, marchando o seu progresso material e intellectual, mais ou menos, a par do aperfeiçoamento moral. (ESPINDOLA, 1885, p. 41-2)
<i>Conforme o desenvolvimento moral</i>	
<i>Geographia e Cosmographia</i> (1890)	São povos civilizados os que dão á suas faculdades todo o desenvolvimento, caminhando progressivamente nos melhoramentos moraes e materiaes, já aperfeiçoando a língua e enriquecendo a litteratura, já estabelecendo governo e legislação bem concebidos, já cultivando as sciencias, as artes, as industrias e todos os meios de tornar a vida mais activa, mais agradável e commoda. Entre os povos civilizados os europeus e seus descendentes fazem rápidos progressos, os asiáticos conservão-se estacionários por muito tempo. São povos bárbaros os que conhecem e cultivão as artes e industrias mais necessárias á vida, tem formas de governo regular porém simples e absoluto. São povos selvagens os que pouco tem desenvolvido suas faculdades moraes e materiaes, vivem no estado rude primitivo sem habitações permanentes e dados á caça, á pesca, e a guerra; alguns são anthropophagos. (DIEGUES JUNIOR, 1890, p. 56)

Fonte: Transcrito dos Compêndios de Espindola e Diegues Junior.

¹⁰⁷ De acordo com Sousa Neto tratava-se de uma tradição fundada no século XVII, herdada na transição entre a baixa idade média e a ascensão da sociedade moderna e solidificada em algumas teorias da História do final do século XVIII e início do século XIX.

¹⁰⁸ Renomado geógrafo italiano que produziu a obra *Tratado de Geographia Universal, Physica, Historica, Politica*, (1838), publicada em Paris pela Aillaud, Mollon e Cia.

Depreendemos que como traço de permanência a classificação veiculada nos compêndios uma tradição hierárquica e excludente dos povos, de modo geral, e da população de um território, em particular; o que nos permite notar o quanto a Geografia fazia parte de um jogo de interesses políticos e culturais no momento em que o Estado Nacional em formação - na perspectiva dos seus intelectuais - deveria derramar as luzes da instrução e preparar o povo para a marcha da civilização.

Nessa caminhada, além de se constituir uma boa legislação, era preciso fazê-la conhecida, obedecida para que civilizados os povos, pudessem aproximar-se dos povos civilizados. Com efeito, eram modelos de classificação e de consequente identificação dos povos - para não dizer rotulação - que estavam sendo veiculado nos compêndios, constituindo saberes geográficos a ensinar/apreender.

Na esteira desse interesse e/ou concepção de população visava-se, sobretudo, depreciar a nossa população autóctone, bem como os negros, apresentando-se para tanto opiniões e conclusões cheias pela erudição e vazias pela associação, com vistas a forjar uma imagem de harmonia da ideologia nacional/local.

Importante notar quais conceitos e/ou caracterizações são atribuídas aos diversos estratos da população: civilização para os europeus e seus descendentes, barbárie para os escravos negros e selvageria para os indígenas. Além do mais, tais associações estavam imbricadas pelas condições de desenvolvimento, progresso ou civilização, resultantes de aspectos homogeneizantes voltados à religião, a legislação e a língua. Ponderamos, portanto, que o enunciado que sobressai dessa concepção, mas também dos compêndios e da geografia a ser ensinada é que caberia ao Estado, aos intelectuais e a geografia esse empreendimento civilizador via instrução.

Os compêndios foram o veículo mais utilizado para tal intento, vez que poderiam ser utilizados para o ensino, ainda que para os poucos letrados ou leitores daquele período, mas com a possibilidade de atingir um grande contingente de sujeitos, vez que grande parte do acesso a seu conteúdo sobrevinha mesmo de segunda mão, ou seja passava pelo crivo da chamada elite intelectual ainda que por outras formas de relação e/ou ensinamentos.

A grandiosidade do território e/do Império Brasileiro, a singularidade da forma de governo - uma exceção no continente Americano - assim como os saberes da nossa elite dirigente foram não somente socializados nos compêndios produzidos no Oitocentos; mas também ensinados, apreendidos e compartilhados... A despeito da extensão do nosso território, cujo entendimento ou ideário não poderia nem deveria ser visto como problema, mas, sobretudo como solução ou alternativa a manutenção e/ou reafirmação da sua extensão e

unidade constituiu o cerne do enunciado geográfico ao tempo que fora contribuindo para uma configuração disciplinar da/para a geografia.

Espindola destacara a nomeação Império como nome dado a nação em referência a extensão do seu território, mas principalmente a sua ocupação. “Em geral chama-se *Imperio*, se o território no paiz occupado pela nação é muito extenso, e reino se é pouco extenso”. Nação que conforme explicara Espindola poderia ser vista em três acepções: “uma *geographica*, outra *ethnographica* e outra política”, comentada nos seguintes termos:

Segundo a *geographica* dá-se o nome de nação a todos os habitantes de uma região que tem limites naturaes independentes das divisões políticas a que pertencem e das linguas que fallam; por exemplo, os índios, que chamam-se todos os habitantes comprehendidos entre Himalaya, o oceano Indico, o Indo e o Ganges.

Segundo a *ethnographica* dá-se o nome de nação aos habitantes de uma região qualquer, os quaes fallam uma mesma lingua e seus diversos dialectos independente das grandes distancias que os separam, das divisões políticas a que pertencem, da religião que professam, e do estado de civilização em que se acham; por exemplo, os hespanhoes espalhados pelo globo.

Finalmente **segundo a política** dá-se o nome de nação a uma quantidade grande de famílias, que habitam um determinado terreno, e vivem sujeitas ao mesmo supremo governo. (p. 42).

Ainda esclarecendo acerca do significado do constructo nação na perspectiva de elucidar a diferença e/ou relação entre este conceito, o de território, o de Estado e o de governo, registrara Diegues Junior (1890, p. 57):

Nação é a totalidade de indivíduos sujeitos ao mesmo governo. Tambem se chama nação qualquer grupamento de povos com características comuns. A nação e o território por ella occupado chama-se um *Estado*. *Governo* é a autoridade que dá direcção ao Estado, e lei a prescrição jurídica diatada na autoridade do mais forte que dirige as emprezas ou aventuras a que se entregão e dicta sua vontade aos subditos.

Presumimos da enunciação que a nação como modo de organização implicava ordenamento, controle, homogeneidade, aferida no território pelo Estado e governo. De igual modo, organizar-se em nação era, portanto, erguer-se em grau de civilização já que, conforme o seu desenvolvimento moral, afirmara: “os homens vivem agrupados em famílias, tribus ou nações” (DIEGUES JUNIOR, 1890, p. 57).

Aludimos que o enunciado que demarcara a conformação da Geografia escolar nos compêndios de Espindola e Diegues Junior veicula e intenta, concomitantemente, inculcar - para utilizar uma expressão de Julia (2002) - um modelo de civilização. No âmbito desse

modelo, que não prescindia de elementos reguladores da e para a sociedade foram muitos os ordenamentos veiculados com vistas ao atendimento e assentimento de requisitos fundamentais, dentre os quais a instrução foi inserida. Sousa Neto (2000) enumerou alguns desses requisitos difundidos por dentro dos compêndios e práticas discursivas em prol da construção de uma nação civilizada, a saber:

1) a religião, que deveria ser cristã e de preferência católica; 2) A língua, oficialmente ser apenas uma e polida; 3) a ideia de que a sociedade é tanto mais civilizada quanto possa se disciplinar para o trabalho; 4) o conjunto de normas e leis que regem a nação, por intermédio do Estado, tem por finalidade ordenar o trato civilizado entre os habitantes de um país, sendo a escola e a instrução um dos principais meios de tornar civilizados os habitantes de um país (SOUSA NETO, 2000, p. 65-66).

Mediante o exposto foi possível notar que a forma-conteúdo que permeou o compêndio de Espindola em tela pautou, igualmente, a escrita do Compêndio *Geografia e Cosmografia* produzido por Diegues Junior, o que nos possibilita afirmar que da edição de um autor para a produção de um novo autor, quase não há alterações. Repetimos com(o) Chervel (19990, p. 209) que “todos os manuais ou quase todos dizem então a mesma coisa”. Aliás, as aproximações já foram enunciadas desde o título nos dois compêndios focalizados nesta seção, adentrando o compêndio como uma tradição que entendemos compartilhada.

As formas de governo - monárquico absoluto ou constitucional e o republicano; e as religiões - o Cristianismo, o Judaísmo, o Maometismo, o Bramanismo, o Budismo, a religião de Confúcio. O culto de Sinto, o culto dos Espíritos, o Magismo, o Nanekismo, o Sabepismo, o Fetichismo; além das noções de etnografia - raças branca, negra, amarela, a malaia e a americana - foram, igualmente, conteúdos e objeto de definição na geografia política veiculada no compêndio de Diegues Junior.

Na obra focalizada, Diégues Junior (1890, p. 55-6) re(produz) o discurso de que o desenvolvimento do indivíduo estaria relacionado às características físicas e biológicas que possuíam, mas também a graus de adiantamento civilizacional, moral e material. Segundo o autor, a raça caucasiana ou branca, era portadora do “máximo desenvolvimento moral constantemente progressivo”; a mongólica (orientais) tinha um “desenvolvimento moral estacionário”; a etíope - raça em que “o desenvolvimento moral vai sendo menor até se encontrarem povos como o da Austrália cuja vida muito se aproxima da dos brutos e quase não tem linguagem”.

A Cosmografia, por exemplo, assimilada juntamente com a Geografia Física e Política são elementos demarcadores do discurso geográfico constante nos dois títulos analisados. Destas duas primeiras subdivisões ou por dentro delas foi possível perceber que não foram permeáveis a novos e/ou outros enunciados, estabelecendo-se desse modo uma aproximação com a vertente clássica da geografia, possibilitando a longevidade da forma enciclopédica, descritiva e mnemônica para o ensino e a aprendizagem geográfica.

De tal modo, avaliamos que as possibilidades de mudanças no enunciado dos compêndios não foram favorecidas por este paradigma da geografia moderna em sua vertente clássica, razão pelas quais resistências e permanências podiam ser notadas nesses materiais e, possivelmente no seu ensino.

Todavia, se essa marca fora reconhecida como escolar, conforme análises historiográficas e enunciações feitas por intelectuais como Rui Barbosa, ao não incorporar outros discursos; a disciplina foi sendo, historicamente associada a algo ultrapassado, embora paradoxalmente, seus compêndios carecessem ser constantemente atualizados.

Outra recorrência nos compêndios analisados é atinente à clássica divisão da geografia em física, política, matemática, histórica - tradição que conforme fez notar Capel (1989, p. 10-11) fazia-se normalmente no século XIX.

Con algunas pequeñas variantes en La terminología (astronómica, física y política) ésta fue la división que se usaría ampliamente durante el siglo XVIII y que perduraría luego todavía largo tiempo en los manuales escolares. En esta geografía política o civil se incluía muchas veces la descripción corográfica de países y regiones, con los rasgos principales de los diferentes pueblos. Pero otros autores la consideraron como una parte de la geografía general y se dedicaron en ellas a reflexiones - generalmente breves - sobre las razas y sus variedades, la población y su distribución, la adaptación a los diversos climas, la religión, las formas de gobierno, las características de los pueblos salvajes, bárbaros y civilizados, o los rasgos básicos de la actividad comercial.

Com a crescente especialização dos conhecimentos geográficos, a chamada geografia geral em sua dimensão política fora associada à preocupação ou a veiculação de saberes relativos à população - do globo e do nosso território - tendo como guia os princípios civilizadores ou elementos associados ao grau de civilização dos povos.

Desse modo, fora recorrente em sua forma o modo como a população era apresentada, ou melhor, os povos classificados ou singularizados. Espindola (1885, p. 2), por exemplo, adotara e/ou recomendara a seguinte classificação dos e para os povos em seu

compendio de 1885: “segundo as suas diferenças physicas, as linguas que falam, e seu progresso material, intellectual e aperfeiçoamento moral”.

Ao caracterizar a Geografia no que tange a sua divisão e respectivo conteúdo, Espindola (1885, p, 5-6) explicou o significado de cada uma de suas partes:

M – O que é Geographia physica?

D – É a que trata da terra em si mesma, da sua estrutura interior, ou de sua superficie, de seu aspecto natural, isto é, como um corpo composto de parte solida, liquida e gazosa, habitado pelos seres de três reinos da natureza.

M – O que é Geographia politica?

D – É a que trata do conhecimento dos diversos estados do mundo, de seus limites, de suas divisões, dos povos que encerram, sua origem, gráo de civilização, natureza e principios fundamentais de seus governos, religião; enfim **do que na superficie da Terra é obra do homem.**

M – Não haverá alguma outra sciencia politica com que se confunda esta parte da Geographia?

D – Ha, e denomina-se **Statística** (do Latim states, estado) **na qual estuda-se um paiz tambem debaixo das estações de sua extensão, população, agricultura, industria, commercio** em ultima analyse sob todos os pontos de vista, podem ao homem de estado; n’esta sciencia, **porém, os factos se acham expressos por termos numéricos.**

M – O que é Geographia mathematica ou astronomica?

D – É a que considerando a terra um astro, trata da sua figura, dimensões, posições, movimentos dos phenomenos principaes d’ahi resultantes, e de vários circulos, linhas e pontos.

M – O que é Geographia histórica?

D – É a que descreve a terra em relação ao tempo, mostrando as diversas phases porque tem ella passado em differentes epochas.

Dessume-se da diferença, mas também da aproximação entre a Geografia política e a Estatística - conforme expressara Espindola - que a geografia dialogava com outras ciências, embora fosse mais ampla.

A Geografia escolar como disciplina na Província de Alagoas, se não esteve circunscrita, privilegiou duas escalas geográficas: a local e a da geografia geral com seus recortes regionais no espaço total. Portanto, o nacional pode ter sido não somente uma questão da geografia particular do Brasil, mas também de contextos mais especializados de ensino, possivelmente nos cursos preparatórios ou na instrução primária e/ou particular.

Com relação à dimensão pedagógico-formativa, implícita ou circunstanciada nos/pelos compêndios destacamos a enunciação apresentada por Espindola na introdução da sua obra:

Advirto, porém que os alumnos da Eschola Normal não devem ser obrigados a aprender da Geographia propriamente dita mais do que aquillo que contem no Atlas elementar para o uso das aulas primarias pelo Dr. João Eislão da Silva Lisbôa; tambem como não devem ser obrigados a aprender a superficie de todos os países do mundo, nem o nome de todas as cidades mencionadas nesta obra; basta que não ignorem a superficie dos países mais notáveis da Europa e América e que entre as cidades decorrem os nomes das capitais e de uma ou outra cidade mui notavel, como, por exemplo, nos Estados-Unidos do N. além da capital as cidades de New York, Philadelphia e Boston; na Inglaterra além das capitais do reino, da Irlanda e Escossia as cidades de Licerpool, Menchester e Glasgoro e consequentemente do artigo do appendice relativo as curiosidades artificiaes somente as que dicerem respeito as a qualquer das cidades decoradas; e ainda assim se prececer-lhes este signal. E quanto aos alumnos de preparatorios ¹⁰⁹ aperfeiçoar os estudos de Geographia particular, considerando entre outras a Geographia phisica, politica e por E. Levasseur, sobre o relevo do solo, sua fertilidade e produções aplicação industrias, commercio e civilização de cada paiz ; estudo este que se tornará facilimo e rapido de que o primeiro. (ESPINDOLA, 1885, p. 4).

Da ressalva apresentada lemos mais que uma indicação ao aluno, uma concepção de que a geografia em sua completude ou identidade disciplinar era mais apropriada a uma classe e gênero¹¹⁰ específica, qual seja a que frequentava o ensino secundário público e almejava a entrada nas academias do Império.

Assim sendo os conteúdos a ser ensinados deveriam ser estruturados sob uma lógica do até aqui, tanto no que se referia à formação quanto à atuação, lógica que possivelmente foi incorporada, posteriormente, nos nossos cursos de formação acadêmica e suas divisões em bacharelados e licenciaturas.

Com base na análise dos compêndios avaliamos que a disciplina escolar Geografia mantivera uma forte aderência ao projeto de construção da escolarização, fosse pelo caráter de erudição que difundira via compêndios e professores ou mesmo pelo papel que as elites atribuíram à educação por dentro do Liceu ou da instrução secundária.

Ademais a possibilidade de veicularem conteúdos que colocavam em evidência a centralidade do Estado e o conhecimento do território fosse local, nacional ou internacional; recorrendo-se a comparações, acabara por atribuir uma representação singular à Geografia, vez que mobilizava conhecimentos vários, a exemplo da estatística, da política, da economia e da própria história e porque não dizer do mundo.

¹⁰⁹ A indicação do traço (underline) foi utilizado para indicar trechos ilegíveis na obra.

¹¹⁰ Convém, no entanto, relativizar essa análise reafirmando que se essa não pode ser considerada ainda uma questão de gênero ou meramente de exclusão profissional, pode sim ser demarcada como uma evidência de dois tipos de ensino e, portanto, de formação.

De fato, a recorrente enunciação de que os conhecimentos geográficos eram necessários ao administrador, ao engenheiro e, conseqüentemente aos estudantes dos liceus fora mais que autorizada, automatizada como forma discursiva, cuja serventia conformara diversos discursos em prol da Geografia escolar.

Por fim, acerca da forma-conteúdo dos compêndios, as análises aqui apresentadas reafirmam uma tradição seletiva tanto no que se refere a uma concepção clássica de Geografia, quanto na forma tornada, igualmente, clássica porque compartilhada no modo de escrever e selecionar conteúdos, com desenvolvimentos pautados, principalmente, por descrições. Assim sendo, ainda que não tenha sido nosso objeto comparar os compêndios produzidos por alagoanos com outras obras de professores de Geografia, há que se registrar que a Geografia de Espindola e Diegues Junior foi tributária dos compêndios escritos por Justiniano José da Rocha¹¹¹, Thomaz Pompeu de Sousa Brasil, Joaquim Manoel de Macêdo, Pedro José de Abreu; o que reforça a nossa tese da produção de um código disciplinar compartilhado para a Geografia.

3.5 - A Geografia erigida nos compêndios

Uma disciplina escolar não é apenas constituída de conteúdos programáticos; este não é o único canal de acesso à sua estrutura interna e à finalidade que cumpre na escolarização. (PINTO, 2014, p. 131-2).

Por que tantos compêndios dando a ver/ler/estudar a geografia das Alagoas? De antemão, podemos sugerir que tal movimento de cariz mais aproximado à educação pela via da produção destes artefatos, estivera em consonância com uma experiência Imperial ímpar, na qual as opções pelo regime monárquico e uma *expansão do Império para dentro* foram marcadamente expressas nesses materiais.

De modo geral, as pesquisas voltadas à disciplina escolar Geografia e referenciadas pela História da Educação; apontaram que corográfica e/ou topograficamente territorialidades diversas foram abordadas em produções dedicadas aos dirigentes imperiais e provinciais¹¹² (SILVA, 2012).

¹¹¹ Uma análise de compêndios desse autor e de Pedro José de Abreu pode ser lida em Corrêa (2015).

¹¹² Tal prática, além de ser muito comum à época, estivera atrelada à prerrogativa de que, muitas dessas produções ou a atividade intelectual, contara com subvenções de instituições e/ou autoridades fosse imperiais ou provinciais.

Importante ressaltar a tese de Dolhnikoff (2005) relativa à existência de um “pacto Imperial”, endossada por Castro (2013, p. 39) ao enunciar que “a participação das oligarquias regionais no processo de formação do Estado Nacional deu-se, assim, pela articulação de uma trama ampla e complexa, na qual a província era elemento fundamental”. No contexto da escrita de compêndios geográficos, ponderamos que mesmo sendo a província o recorte espacial abordado, erige-se ainda que de modo subentendido, a preocupação com a unidade nacional.

Se considerarmos que o território e sua demarcação tinham uma grande relevância no período Oitocentista e que suas características de modo geral eram consideradas determinantes tanto para adaptação, explicação e, posterior intervenção dos homens e do Estado, via instrução e educação dos que estavam imbuídos de um projeto de constituição do Estado-nação; tal produção coadunava-se com essa ação empreendida na Província.

Além disso, a reafirmação da Província de Alagoas¹¹³ em relação à de Pernambuco no que se refere às questões relativas aos limites foram uma pendência em pauta durante todo o século XIX, o que faltava à Província de Alagoas, era por assim dizer uma reafirmação do território ou dessa “pequena pátria” - para usar uma expressão referida na França. Possivelmente, concepção partilhada com ou pelo alagoano Mello Moraes¹¹⁴, para quem o que Cabral e seus companheiros descobriram só fora adjetivado ‘continente brasileiro’ por meio da ação dos homens que o constituíram como tal (CASTRO, 2013, p. 41).

Não obstante, saber, escrever, ensinar e aprender a respeito de cada uma das Províncias, além de não contrariar os princípios da unidade nacional e/ou territorial fora uma recomendação de José Saturnino da Costa Pereira na condição/posição de professor e autor do *Diccionario Topographico do Imperio do Brasil* (1834), conforme razões explicitadas na enunciação seguinte:

Na vasta superfície do Brasil [...] já se vê, que o país deve apresentar aspectos muito variados, terrenos de naturezas diversas, elevações, e vales diferentemente extensos, e configurados; diferentes climas, produções, etc., que não podem ser encarados debaixo de um só ponto de vista, para descreverem em geral, de maneira que se forme idéia do todo (PEREIRA, 1834, p. 5).

¹¹³ Macêdo (1873) em sua obra *Noções de Corografia do Brasil* referira-se a Província de Pernambuco como um “grande planeta brasileiro”, em cuja órbita giravam províncias menores, como Alagoas, Paraíba e Rio Grande do Norte.

¹¹⁴ Alexandre José de Mello Moraes em *Corografia histórica, cronográfica, genealógica, nobiliária e politica do Império do Brasil* (1863).

O enunciado que se institui parece autorizar regionalismos vistos como complementares, regulados pela máxima de que “a unidade (nacional) é rica por suas diversidades (regionais)”, conforme asseverara Thiesse (2009, p. 15). Contudo, implicava diferenciarem-se regionalismos de provincialismo - elemento execrado por Varnhagen.

Cabe destacar que para o contexto do nosso objeto de estudo - a conformação da disciplina escolar Geografia na Província das Alagoas - a referência de compêndio que adotamos não prescinde da sua finalidade, sobretudo pelas intenções educativas ou escolares, razão pelas quais; conteúdo, método de ensino e posicionamentos dos autores ganharam relevância sendo, portanto, elementos de discussão.

De saber instrumental e veiculador de uma ideologia civilizatória inspirada nos moldes europeus, inicialmente com destaque para a França e, posteriormente para os Estados Unidos apontada nos/pelos compêndios; aludimos a dimensão civilizatória como aspecto que perdura a configuração da disciplina escolar Geografia.

No capítulo seguinte, além desse traço recorrente e duradouro identificado, sobretudo nos compêndios, intentamos demarcar outros tantos que puderam ser lidos como expressão de configuração de um *código disciplinar compartilhado*, razão pela qual se explica sua tradição, regularidade e reconhecimento no período e nível de ensino investigado. Ainda que tal código tenha contribuído para forjar sua caracterização de/para uma disciplina escolar que ainda apresenta muitas permanências, tendo ingressado na (in)visibilidade de disciplina secundarizada no/para o ensino.

4. DA CONFORMAÇÃO DA GEOGRAFIA ESCOLAR À PRODUÇÃO DE UM CÓDIGO DISCIPLINAR COMPARTILHADO

Considerando que a cadeira de Geografia foi criada na Província de Alagoas, concomitantemente ao funcionamento do seu Liceu no ano de 1849, conforme a Lei nº 106 de 05 de maio do citado ano, mas também que em muitas províncias do Norte, tal ato já havia ocorrido, dizemos que esse pode ser um marco importante para o seu processo de escolarização e disciplinarização em Alagoas.

Decerto, a relevância da Geografia pode ser associada a sua agregação ao processo de escolarização, entendido na perspectiva de organização e provisão da instrução com sujeitos e artefatos sendo articulados e mobilizados, destacando-se os professores e os materiais, especialmente os compêndios, bem como os mapas e os atlas adquiridos como integrantes da cultura material escolar desde o século XIX.

No processo de conformação da disciplina, concepções, valores, conteúdos e práticas foram sendo enunciados, de modo que a articulação de instituições, sujeitos e artefatos foram, igualmente, configurando um *código disciplinar* (CUESTA, 2002) compartilhado.

Fazendo uma breve incursão por dicionários da língua portuguesa, reitera-se uma definição de código como elemento regulador. Em acepções encontradas no *Dicionário Caldas Aulete*, um dos significados de código é assim apresentado: “sinal ou série de sinais (sons, palavras, gestos, etc.) que serve por convenção para representar ou identificar exclusivamente algo ou alguém”. Deste modo, apresentar a Geografia aos leitores, aos discípulos, a escola, ao IAGA fora, por assim dizer, uma prática basilar para a configuração de um código disciplinar compartilhado e por extensão para conformação da disciplina escolar Geografia.

O código disciplinar na perspectiva que empregamos prestar-se-ia não somente a regular, mas, igualmente para apresentar a Geografia produzida na escola, isto é, para o ensino e finalmente para a sociedade de modo geral, razão pela qual, elementos discursivos são determinantes como instituidores de práticas.

Assim, a sua condição de compartilhamento dar-se-ia por assentimentos visibilizados e identificados em discursos e práticas discursivas que encetariam não somente a produção de uma disciplina escolar, mas a sua conformação no contexto de processos de escolarização e disciplinarização, concomitantemente.

Mas qual seriam os elementos constituintes de um código disciplinar? De acordo com Cuesta Fernandes (1997, p. 231) o código disciplinar compreende um “conjunto de

ideias, valores, suposições, regulamentações e rotinas práticas (de caráter expresso ou tácito) que regem o desenvolvimento das matérias de ensino, legitimam sua função educativa e regulam a ordem prática de seu ensino”.

Esclarece-nos o citado autor que o código disciplinar de e para uma disciplina apresenta-se como uma “tradição social configurada historicamente, que guarda especulação e retóricas discursivas sobre o seu valor educativo, os conteúdos de ensino e os modelos da prática docente, que se sucedem no tempo e se consideram valiosos e legítimos” (CUESTA FERNANDES, 1997, p. 231). Os compêndios como fontes basilares utilizadas, nesse estudo, constituíram-se como documentos fundamentais para identificarmos aspectos que se erigem de modo mais visível ou mais completo de configuração do aludido código.

Mas afinal, como se caracteriza, produz-se e se expressa um código disciplinar? Entendemos que a primeira condição posta para a sua efetivação é o seu compartilhamento por um corpo de profissionais ou de intelectuais que via formação e atuação engendram as condições de sua permanência ou tradição.

Viabilizado por concepções divulgadas, ainda que, por vezes não tão explícitas, em enunciações registradas em materialidades diversas - os compêndios, a imprensa - o código disciplinar está igualmente associado às finalidades da escola, de um saber, de um tipo de prática.

Desse modo, os compêndios escolares podem ser considerados elementos visíveis do *código disciplinar* (BUFREM; SCHMITH; GARCIA, 2006), notadamente pelas dimensões de finalidades pedagógicas que encetam, haja vista os aspectos de destinação, conteúdos, práticas, sem desconsiderar os atinentes a sua circulação, utilização e repercussão, ainda que esse não tenha se constituído o nosso objeto de pesquisa neste trabalho.

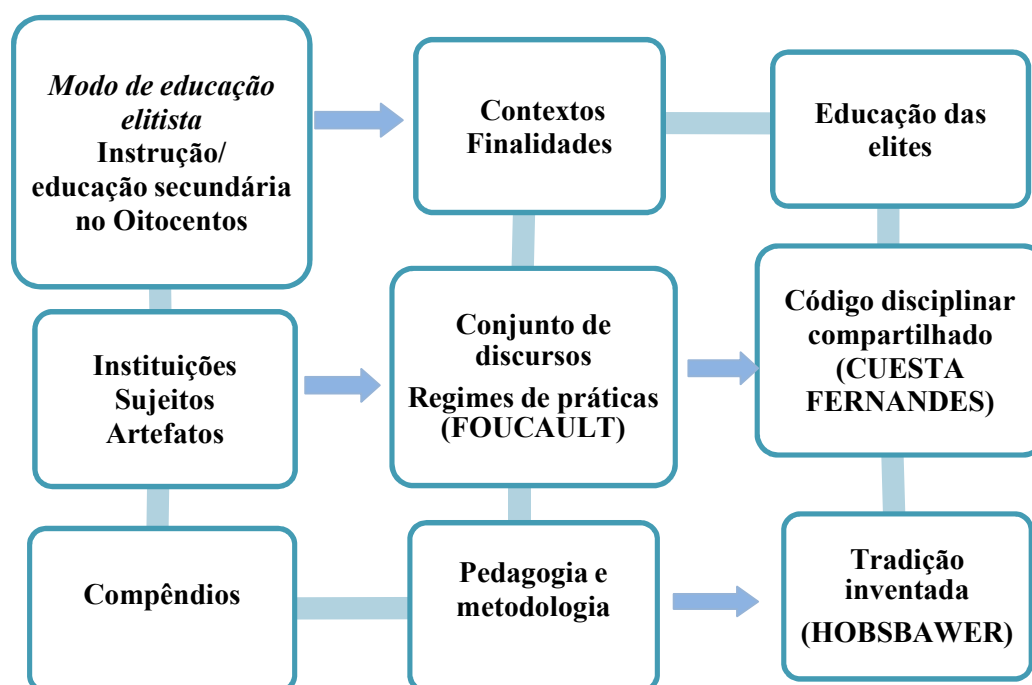
As marcas desse *código disciplinar* que entendemos como compartilhado são o nosso foco analítico nesse capítulo, destacando o entendimento de que o mesmo não está atrelado à mudança de regimes políticos, mas sim a um modo de educação que lemos como elitista e restrito a fração privilegiada de indivíduos da sociedade Oitocentista.

Ponderamos que o entendimento expresso levou-nos a percepção do caráter duradouro de um *código disciplinar* para a Geografia escolar, possivelmente por sua dimensão de compartilhamento, mas também de regularidades que se expressaram nas práticas e nos materiais postos à escolarização. Tal entendimento permitiu-nos lê-los [os aspectos que instituem um código disciplinar para a Geografia escolar nas Alagoas Oitocentista] por dentro ou por regulações procedentes de uma cultura escolar associada à instrução secundária no período analisado.

Portanto, foi do movimento ou do envolvimento compósito que empreendemos uma discussão - considerando um modo de educação tradicional e elitista com suas finalidades (im)postas à educação das elites via instrução secundária e das mulheres via escola normal - acerca das estratégias construídas e visibilizadas pela singularidade das práticas discursivas e contextuais. Assim sendo, foi que extraímos as marcas de configuração de um *código disciplinar compartilhado* da disciplina escolar Geografia.

A representação gráfica a seguir indica o movimento pelo qual procedemos neste estudo:

Figura 10 - Esboço gráfico do decurso considerado na tessitura da tese



Fonte: Organização da autora

Reiteramos que o código disciplinar compartilhado remete-nos a uma tradição inventada (HOBSBAWER, 1997) que uma vez partilhada, possibilitou sua marcação nos compêndios, nas enunciações publicadas, na imprensa, nos relatórios de Diretores da Instrução Pública, de pronunciamentos em associações/instituições diversas, como foi o caso do Instituto Arqueológico e Geográfico Alagoano (IAGA).

Na leitura das fontes selecionadas para este trabalho, guiamo-nos por categorias que nos foram sugeridas pelo conceito de *código disciplinar* compartilhado (CUESTA FERNANDES, 1997), sendo esta última adjetivação acrescentada por nós em decorrência do entendimento de que se institui ao mesmo tempo por regularidades e permanências que

legitimadas e incorporadas em materiais - a exemplo dos compêndios - são confirmadas e reiteradas, sem que se constituam como cópias.

Além disso, a abordagem empreendida nesse trabalho não abstrai o conceito de cultura escolar, considerando-se, igualmente, que “pode-se tentar reconstituir, indiretamente, as práticas escolares a partir das normas ditadas nos programas oficiais” (JULIA, 2001, p. 17), nos quais incluímos os compêndios vistos como veiculadores de normas, códigos e condutas escolares.

Nessa perspectiva, avaliamos que a cultura escolar constituída pela relação professor e aluno ou mestre e discípulo - consoante com a metodologia em voga - contribuiu para e com a produção de um código disciplinar compartilhado, conforme também referido por Chervel (1990, p. 222) como “um código entre duas gerações, que lenta e minuciosamente, é elaborado em conjunto, de modo que uma das gerações possa transmitir à outra uma cultura determinada”.

Desse modo, o pressuposto foucaultiano de que os discursos sempre são inscritos não somente em um determinado tempo, mas também em um lugar, sobretudo pelas práticas que os acompanham, serviu de guia para nossas análises atinentes à configuração de um código disciplinar que foi conformando a disciplina escolar Geografia. Como elementos ou traços de compartilhamento que estiveram nas bases dessa configuração destacamos o elitismo, o nacionalismo e/ou o patriotismo e o memorismo.

Portanto, é desse movimento de conformação da Geografia Escolar e de configuração de um *código disciplinar* compartilhado que encetou, acompanhou e produziu a disciplina escolar Geografia - em uma temporalidade e localidade definida - que nos ocupamos nesse capítulo.

4.1: De cadeira à disciplina: o decurso de conformação da Geografia na instrução secundária alagoana

Até a criação do Liceu Alagoano, a Geografia como ramo do saber era ensinada juntamente com Retórica¹¹⁵, Poética, Cronologia e História - matérias apensadas à cadeira de Retórica. Contudo, a criação de uma cadeira encabeçada pela Geografia e outros saberes para funcionamento no Liceu, somente aconteceu em 1849.

¹¹⁵ A cadeira de Retórica e Poética foi criada pela Resolução de 11 de novembro de 1831, sendo nela provido o Pe. Francisco de Assis Ribeiro em 11 de fevereiro de 1833. Foi transferida para Maceió pela Resolução n. 9, de 11 de dezembro de 1839, depois extinta e restaurada com a criação do Liceu, sendo ocupada então por Ignácio Gracindo.

Inaugurado o Liceu Alagoano em 1849, a cadeira de Geografia foi criada pela Lei nº 106, de 05 de maio de 1849, sob a rubrica de Geografia, Cronologia e História¹¹⁶. Considerado o período aqui em estudo a matéria Geografia teve os seguintes professores:

Quadro 10- Professores que ensinaram Geografia no Liceu Provincial de Alagoas

Professores¹¹⁷	Período/ Categoria	Formação	Observação
Dr. Roberto Calheiros de Melo	Nomeado em 14/05/1849, Tendo ocupado a cadeira de Geografia até o ano de 1857	Medicina	Assumiu a Assembleia Legislativa Provincial em 1850/51.
Bel. José Próspero Jeovah da S. Caroatá	Nomeado em 04/06/1851 (PI)	Direito	Dirigiu o Liceu de 12/07/1852 a agosto de 1853
Dr. Tomaz do Bomfim Espíndola	Interino 1858 Catedrático 1869	Medicina	Nomeado em 1855 Vitalício pela Res. 395 de 16/11/1863.
Rafael Arcanjo de Moura Mattos	Nomeado em 06/06/1860		Substituto de Caroatá
Dr. Ignácio Luiz Verçosa Pimentel	Interino em 8 de maio de 1866	Medicina	-----
José Coelho de Almeida Sampaio	Substituto em 1870	-----	Dado extraído do Relatório de Bento Figueiredo (1871)
Adriano Augusto de Araújo Jorge	Assumiu a cadeira de Geografia por impedimento de Espindola. Designado em 11/01/ 1883	-----	Foi Presidente do IHGAL de 1896 a 1901.
Bel. Manoel Balthazar P. Diégues Júnior	Assumiu a cadeira de Geografia no Liceu nos anos de 1886, 1890 e 1902	Direito	Foi Presidente do IHGAL de 1901 a 1922.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de consulta aos Relatórios dos Presidentes de Província.

Não obstante, vale destacar que se a Geografia não adentrou de imediato ao Liceu, isto é, quando do início do seu funcionamento em 1849, por não se encontrar ainda provida, a sua relevância pode ser percebida pela provisão - dizemos que antecipada - de materiais que lhes seriam necessários para o seu pleno funcionamento. Esse aspecto foi por nós detectado a partir do ofício expedido pelo Coronel Nunes de Aguiar, Presidente da Província à época – datado de 27 de junho de 1849 e enviado ao Diretor do Liceu, ordenando-lhe receber e conduzir para a citada instituição, os globos e mapas geográficos existentes na Secretaria da Província.

¹¹⁶ Esta denominação não era singular da Província alagoana, vez que no Liceu de Portugal era essa a nomenclatura empregada, assim como em diversos Liceus Provinciais, a exemplo do da Paraíba do Norte. Pelo Decreto n. 12, de 9 de dezembro de 1892, a cadeira passou a chamar-se Geografia Geral e Corografia do Brasil, especialmente do Estado de Alagoas; pelo Decreto n. 103, de 20 de dezembro de 1895, ficou chamada Geografia e Cosmografia.

¹¹⁷ Após quatro anos de exercício, os professores passavam a ser vitalícios.

Em *Falla* dirigida a Assembleia pelo Presidente João Capistrano Bandeira de Mello em 1º de junho de 1848, portanto anterior ao funcionamento do Liceu ou quando tal instituição ainda estava sendo proposta, a aquisição dos citados materiais já havia sido feita. Tais artefatos passaram a integrar a cultura material escolar que se estabeleceria não somente para o Liceu em termos de equipamentos e modernidade, mas também serviriam para viabilizar ou veicular saberes geográficos no âmbito da cadeira e/ou da matéria Geografia¹¹⁸.

Em datas de 2 e 23 de Junho do anno p. p. houve a Presidência por conveniente encommendar por intermédio do Agente desta Província em Pernambuco, dous Globos e cinco Cartas Geographicas; e como se achassem estes objectos effectivamente comprados e pagos, mandei que a sua importância fosse referida á verba destinada para a instrucção publica, sendo que a ella devem prestar a conveniente utilidade. Espero que dareis á compra mencionada a necessária approvação. (BANDEIRA DE MELLO, 1848, p. 9-10).

Em ofício enviado ao Presidente da Província das Alagoas em 03 de novembro de 1849, o então Diretor do Liceu – José Affonso de Mello - encaminhara a “relação” dos livros adotados para as diferentes matérias ministradas naquele estabelecimento. Tal relação havia sido aprovada pela Congregação do Liceu em 1º de outubro do referido ano, conforme a normatização constante no parágrafo 6º do art. 9, da Lei nº 106, de 5 de maio de 1849. Nos termos do secretário da instituição “compendios interinamente adoptados pela Congregação para se explicarem as diferentes Materias que se ensinão no Lycêo desta Cidade”. Para as Matérias Geografia, Chronologia e História o Compêndio de Justiniano José da Rocha¹¹⁹; o Compêndio de Julio Franck e o Compêndio de José Saturnino da Costa Pereira foram os indicados.

Do excerto destacado e dos compêndios mencionados, subjaz o entendimento de que o termo “adotados” não deve ser lido no sentido hodierno de providos e sim como autorizado, com possibilidades de ser compilado ou seguido pelos professores da matéria, nesse caso de Geografia. Nesse sentido, interessa-nos, sobremaneira, enfatizar os compêndios de Justiniano

¹¹⁸ Possivelmente, a aquisição dos materiais esteve igualmente associada também à ideia de ensino prático para a citada matéria.

¹¹⁹ Consta no Dicionário Sacramento Blake que o citado autor nasceu em 8 de novembro de 1812 e faleceu em 10 de junho de 1862. Em 1838 foi nomeado professor de História e Geografia do Colégio de Pedro II, tendo pedido a exoneração pouco depois. Além de membro do Conselho Diretor da Instrução Publica da Corte, foi também diretor das aulas de instrução primária, mas foi no jornalismo que se consagrou. Além das Coleções de Fábulas, produziu, em 1838, um *Compendio de Geografia Elementar* que foi aprovado para uso dos alunos do Imperial Colégio de Pedro II e um *Compendio de História Universal*.

José da Rocha¹²⁰ - o primeiro professor de Geografia do Colégio Pedro II - e o de Júlio Frank¹²¹ - primeiro professor da cadeira de História e Geografia do *Curso Anexo à Faculdade de Direito de São Paulo*¹²² no período de 1834 a 1841.

Depreende-se, portanto, que para a Província de Alagoas, estavam enunciadas duas referências de e para a Geografia na instrução secundária oriundas do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, mas também do *Curso Anexo à Faculdade de Direito de São Paulo*. Todavia, se na Geografia ensinada no Pedro II foram recorrentes o uso e/ou recomendação do *Atlas de Delamarche* e dos compêndios do professor-autor Pedro José de Abreu, na Província das Alagoas não localizamos até o momento documentos que mencionem o uso ou recomendação desses materiais¹²³.

Cabe ainda enfatizar a apropriação ou aderência da Geografia ao curso ou instrução secundária, conforme entendimento expresso no fragmento seguinte, singularizando-a quanto a sua presença e desenvolvimento no contexto do ensino primário e secundário.

Este ensino será muito elementar e abrangerá as noções principaes relativas a todas as partes da sciencia, devendo o professor apenas ensinar o alumno o bastante para que elle não ignore os principaes rudimentos desta sciencia, e não cançar sua memoria com **estudos que devem fazer parte de um curso completo de instrucção secundaria**. (Reg. de 27 de março de 1865).

Um curso completo de Geografia parece ter sido a tônica assumida para essa matéria no âmbito da instrução secundária, razão pela qual talvez se justifique a produção de tantos compêndios, a veiculação de tantos conteúdos e a eficiência ou permanência do método dialogístico empregado por Espindola, embora há tempo contestado.

De acordo com Abelardo Duarte (1963) foi a partir dos anos de 1860 que novos compêndios foram indicados para o Liceu, sendo o *Compendio elementar de Geographia Geral e especial do Brasil*, de Thomaz Pompeu de Sousa Brasil, o recomendado para a cadeira de Geografia.

¹²⁰ Acreditamos ser o Compêndio de Geografia Elementar deste autor, adotado ou recomendado para o Colégio de Pedro II durante o período de 1838 a 1849 nas matérias de Geografia e Geografia Descritiva, conforme Vechia & Lorenz (1998) ou

¹²¹ Possivelmente, trata-se do seu Resumo de História Universal: Para o uso da aula d'História e Geografia da Academia de Ciências Jurídicas e Sociais d'esta cidade de São Paulo. São Paulo: Typ. de M. F. Costa Silveira, 1839.

¹²² Como contraponto ao marco institucional "Colégio Pedro II", Gomes (2016) apresentou-nos em sua tese os contributos do *Curso Anexo à Faculdade de Direito de São Paulo* para a conformação da Geografia escolar nessa Província.

¹²³ Embora um livro de Geografia de Pedro José de Abreu tenha sido anunciado como disponível á venda em uma livraria, conforme já indicado no capítulo 2.

Correlacionando a posição ou condução impingida à Geografia nos programas do Colégio em diálogo com os acontecimentos da Província de Alagoas, destacamos que esta matéria no âmbito do Imperial Colégio se constituía em lições específicas, distribuídas irregularmente pelas séries/anos do curso secundário, o que não ocorria no Liceu alagoano. Além disso, no citado colégio as cadeiras de Geografia e História passaram a constituir cátedras, apartadas por professores, desde o ano de 1858, sendo a de Geografia ocupada pelo catedrático Pedro José de Abreu. (ROCHA, 2014; CORRÊA, 2015).

Na Província das Alagoas, esse formato de curso para instrução secundária apresentou limitações várias - conforme já discutimos no capítulo dois - que acabaram por limitar a constituição de uma única cadeira que reunia Geografia e História, com a primeira à frente, secundada pela segunda por todo o século XIX¹²⁴. A propósito, não seria esse aspecto mais que um elemento a coadjuvar a Geografia, mas também um contributo a realçá-la, considerado o contexto de formação do Estado Nação ou do Estado Alagoano?

Com relação ao compêndio de Pompeu Brasil, fartamente divulgado como adotado no Colégio Pedro II¹²⁵ (inclusive pelo seu autor), Corrêa esclarece em sua pesquisa que, embora o aludido compêndio fosse recomendado e utilizado naquela instituição, “sua lições não foram ministradas nas aulas de Geografia, mas na de História Pátria (1856) e Corografia e História do Brasil (1852 e 1862)”. Esclarece-nos Corrêa (2015, p. 58):

E há nisso algo importante a ser salientado, posto que nessa época os professores de Geografia e de Corografia e História do Brasil eram de cadeiras distintas. E quem muito tempo ocupou essa última cadeira foi Joaquim Manoel de Macêdo. [...] A Corografia utilizada nas lições de História era um artifício de localização dos fatos históricos, isto é, palco do fluir histórico. Para o caso das lições de Geografia, particularmente as previstas no programa de Ensino de 1862, a recomendação era o uso das “Postillas” do Cátedra de Geografia, Pedro José de Abreu que as compilou em obra denominada “Elementos de Geografia Moderna”, publicada nos anos 1860 e recomendada oficialmente nos programas dos anos 1870, 1880 e, até, 1895.

Cabe ainda ressaltar que, questões acerca da relação da Geografia com a Corografia; da concepção de espaço que desta emerge; das providências para a produção dessa

¹²⁴ Esta afirmação pode ser abalizada pela produção dos compêndios produzidos na Província de Alagoas.

¹²⁵ De acordo com Haidar (1972, p. 116-7) o citado compêndio era adotado na parte referente ao Brasil “[...] no 4º ano do curso especial, ao lado do curso de história e geografia do Brasil baseado na *História do Brasil* de Abreu Lima e no *Compêndio de Geografia de Pompeu*, deveriam os alunos cumprir a segunda parte de um vastíssimo programa de *História Moderna*, utilizando o *Manuel du Baccalaureat* e o *Atlas de Delamarche* adotados nos *Liceus de Paris*.”

diferenciação ou especificidades dessas disciplinas; acompanhou esse movimento de conformação da disciplina durante todo o século XIX. Conforme fez notar Silva (2012):

A geografia não teve uma gênese única: formou-se da reunião de **algumas disciplinas geográficas**. Na formação posterior da geografia escolar, disciplinas momentaneamente autônomas, e subservientes a diversos propostos, seriam elencadas em um currículo único: a Cosmologia, a Corografia, a Astronomia, a Cartografia, dentre outras [grifos da autora].

Analisando os dados referentes às lições ministradas no Colégio Pedro II [ver Apêndice B] suas nominações e compêndios utilizados, podemos notar a recorrência, mas, principalmente a tendência marcante dos conteúdos de uma *Geografia Geral* e da *Cosmografia* que se reverberou na produção de compêndios produzidos na Província de Alagoas a partir da década de 1870.

Vale destacar que na citada década já havia sido produzido, na Província de Alagoas, o *Compendio Geographia Alagoana* em suas duas edições (1860, 1871) cujo autor, Thomaz Espíndola, já era professor interino do Liceu Provincial, inclusive, reconhecido por seus saberes na referida área. Deste modo, a cadeira de Geografia no Liceu aparecia mais destacada pela produção didática e reconhecimento público do seu importante professor - Thomaz do Bomfim Espindola.

A *Geografia*, bem como a *Cosmografia do Brasil* como disciplinas ou lições propostas no currículo do Colégio Pedro II desde os programas da década de 1850, começou a ser objeto de preocupação ou de composição dos professores-geógrafos alagoanos no último quartel do século XIX. Contudo, ainda que Espindola tivesse integrado a Comissão de elaboração que resultou nos chamados Pareceres de Rui Barbosa, a permanência do programa conservador que se afirmara no Pedro II fora, igualmente, seguido em seu Compêndio de 1885 e no de Diegues Junior, em 1890.

Nesse período, foram produzidos não menos do que quatro compêndios de Geografia (contando-se as reedições) de autoria de Espíndola, inclusive com mudanças de seus conteúdos. Além do mencionado professor-autor, outro, isto é, Diegues Junior, a quem poderíamos considerar discípulo¹²⁶ de Espíndola, também escreveu um compêndio na condição de professor da Escola Normal sendo, posteriormente catedrático da Cadeira de Geografia do Liceu.

¹²⁶ Referimo-nos aqui aos saberes geográficos veiculados em compêndios, até porque ambos pertenciam a partidos diferentes, sendo Espindola do partido liberal e Diegues Junior do partido conservador, o que nem sempre os colocava do mesmo lado.

Se os compêndios foram ou não utilizados nas aulas do Liceu, pergunta sempre feita quando se faz uso dessas fontes, dizemos que provavelmente sim, sobretudo se considerarmos as dificuldades de aquisição de livros. Assim, a condição de professores-autores que assumiram Espíndola e Diegues na Província das Alagoas nos dá fortes indícios de que os seus livros foram utilizados tanto no Liceu quanto na Escola Normal. Todavia, não podemos deixar de considerar que no segundo Estatuto do Liceu Provincial (1873), no seu art. 22 rezava que: “Adoptar-se-hão nas diferentes aulas do Lyceu, **pelo menos para as classes propectas**, os autores adoptados no Collegio de Pedro II, por serem os admittidos nos exames de preparatorios para as diversas faculdades do império.” (ESTATUTO DO LICEU de 19 mai.1873). **[grifos nosso]**.

O fragmento parece corroborar com o nosso argumento de que nem tudo que era determinado pelo Colégio Pedro II era efetivado nos diversos liceus provinciais. Além desse aspecto, podemos ainda salientar que muitas discussões foram travadas nas províncias a respeito do caráter humanístico, propedêutico ou científico que imperava na instrução secundária, mesmo considerando que aquela instituição - localizada no Município da Corte - procurou exercer a sua influência nos demais colégios, ateneus e liceus de ensino secundário distribuídos por quase todo o Império brasileiro.

Estabelecendo uma analogia com os estudos realizados por Goodson (1990) ao ponderar acerca do processo de estruturação e organização da Geografia como disciplina escolar, destacamos que havia o predomínio das matérias vinculadas às Humanidades Clássicas e as Línguas na instrução secundária no Brasil Oitocentista. Para tanto, quase sempre foi reservado para o ensino da Geografia uma carga de aula menor, se compararmos com aquela que era destinada as humanidades e línguas. Outro aspecto que podemos acrescentar refere-se ao fato que “o excesso de matérias no horário escolar torna impossível dar mais que uma, no máximo duas lições, por semana, em Geografia.” (GOODSON, 1990, p. 237).

Retomando o Estatuto do Liceu de 1873, localizamos no art. 16, que para matrícula na Cadeira de Geografia no Liceu, era exigido mais que o domínio das quatro operações com números inteiros, tais como as

[...] ditas operações quanto ás fracções ordinarias e decimaes e quanto aos numeros complexos, e que tenha noções da theoria das proporções e dos calculos segundo o systema métrico. Esta 3ª condição será satisfeita mediante attestado de professor publico ou de escola regularmente estabelecida. (ESTATUTO DO LICEU de 19 mai.1873).

Lemos esta condição especificada unicamente para matrícula na supracitada Cadeira não apenas como um elemento de exclusão, mas, sobretudo de inclusão de poucos¹²⁷, razão que concorre para explicar também o seu reduzido número de matrículas, conforme atestam alguns dados que apresentamos no item anterior deste capítulo.

Os conhecimentos matemáticos mais aprimorados ou complexos no âmbito da Cadeira de Geografia nos indicam uma possível aproximação deste campo com os conhecimentos mais “científicos”, mesmo que tenha se mantido muito próxima as humanidades. Com efeito, a *Cosmografia*, a Corografia e a Astronomia e as associações com a Estatística, a Matemática e a Economia foram assim estabelecendo a Geografia e/ou contribuindo para a produção de um lugar para a disciplina.

É possível também pensarmos na manutenção de uma perspectiva elitista, ao tempo que alude a uma representação construída como sendo um campo de conhecimento destinado ou necessário à formação de homens com mentes fortes, movidos pela razão e, portanto, preparados para dirigir e comandar a sociedade.

A Cadeira de Geografia também foi objeto de discussão no Relatório produzido por Antonio Martins de Miranda, Diretor da Instrução Pública, em 1875, inclusive, destacando a atuação de Espindola como respeitado lente da citada cadeira.

Não levarei tempo em provar a utilidade e extensão das matérias ensinadas n'esta cadeira. Ainda pede a instrucção publica que seja Ella dividida em **geographia, com suas tres partes** e historia do Brazil, e historia universal, subdividida em antiga, do meio, moderna e contemporanea. **Junto geographia com historia patria, já porque o seu lente o será tambem da eschola normal**, já para reduzir o curso de historia universal que hoje não é mais a simples narração dos factos. A philosophia da historia; a apreciação das causas occasionaes e efficientes, da importancia e resultados gerados pelos acontecimentos sobre os progressos que a humanidade, para o bem, tem realizado; as fazes diversas porque teem passado, não só as manifestações da idéa religiosa, como, as sciencias, artes e indústrias; o estudo e punição dos crimes commetidos pelas nações e pelos individuos – são materia assaz difficil e vasta para occupar a intelligencia, cuidado e tempo de um só mestre. **É proprietario d'esta cadeira o Dr. Thomaz do Bomfim Espindola, cujo nome, de ha muito, estou habituado á proferir com o máximo respeito.** (RELATORIO DE 1875, p. 20). [grifos nosso].

No excerto fica evidenciado o grau de relevância e a abrangência da Cadeira de Geografia a ponto de incluir outras matérias, como a História Pátria, na sua constituição. O seu domínio foi em parte garantido pela atuação de um dos seus mais influentes mestres, que

¹²⁷ Esta leitura pode ser reafirmada quando da publicação do Decreto n. 9.647 de 02/10/1886 e o Aviso Nº 974 de 17/03 de 1887, como um rebatimento desse entendimento que se fez seguir nos exames, quando a aprovação, desta feita em Geometria, passou a constituir pré-requisito para prestar exames de Geografia.

também lecionava na Escola Normal. Assim, considerando que a Geografia era ensinada pelo mesmo professor nas duas instituições - Liceu e Escola Normal - vale ressaltar que era ministrada, nesta última no segundo ano do curso, constituindo a cadeira nominada *Noções de Geografia e História do Brasil, com especialidade de Alagoas*. Isso reforça, portanto, a nossa argumentação de que compêndios produzidos por Espindola foram utilizados, independentemente da indicação oficial do compêndio de Pompeu ou de qualquer outro que fosse indicado pelo Colégio Pedro II.

Contudo, a influência intelectual e política de Espindola em alguns momentos foram questionadas, especialmente, quando da realização dos exames, ocorridos em 1887. A denúncia foi divulgada no jornal *Gutemberg* (1887). De modo sucinto o episódio teve relação com um possível favorecimento das examinadas quando lhes foi permitido o uso de um atlas. Espindola, que integrou a banca de examinadores, por sua vez explicou que tal permissão deu-se em função de uma troca de pontos no momento da realização da prova escrita. No caso foi sorteado um tema que havia sido destinado para a prova oral. Portanto, para remediar tal troca, reclamada pelas concorrentes, é que foi autorizado o uso de um atlas.

Todavia, essa explicação não convenceu o articulista que afirmou ter ocorrido um erro de procedimento e, ao mesmo tempo, argumentou que as examinandas deveriam estar preparadas tanto para uma quanto para outra modalidade de exame. Além disso, alegou que pela natureza do que poderia suceder-se em termos de atuação, deveriam ser melhores habilitadas para a realização dos preparatórios. Para as normalistas os exames eram de habilitação e, portanto, era imprescindível a sua boa formação, cuja futura atuação teria impacto na sociedade. Além de que, não dariam continuidade ao estudo da disciplina como fariam aqueles que ingressariam nos cursos superiores.

Lemos os argumentos apresentados como um ponto de inflexão e tensionamento acerca da relevância da Geografia para o curso Normal, mais também como fluxo atinente à renovação da Geografia escolar. Decerto, o acesso a esses conhecimentos colocava Espindola e a sua obra (compêndios) como um dos principais responsáveis pela difusão desse tipo de conhecimento na Província das Alagoas. Desse modo, reafirmamos que a Geografia escolar foi sendo conformada na Província das Alagoas, especialmente por dentro do Liceu, mas também pela Escola Normal.

Das normativas apresentadas pelo Ministério dos Negócios do Império nos anos de 1886 e 1887¹²⁸, destacamos alguns aspectos atinentes aos exames, de modo geral, e a

¹²⁸ Referimo-nos ao Decreto e Aviso, anteriormente citados.

Geografia, em particular. Ponderamos que os programas exigidos nos exames da aludida disciplina, bem como as recomendações voltadas para o desmembramento de matérias de exames ou de exames das matérias foram sendo reverberadas na conformação não mais da Cadeira, mas da matéria ou disciplina Geografia. Nessa perspectiva faz sentido falar de um movimento que se deu no contexto de transformação da Cadeira à disciplina, efetivado em Alagoas quando da separação da disciplina História da Geografia em conformidade ao art. 9º da Resolução Nº 1.004 de 20/06/1887, constituindo-se as cadeiras de *Geographia e Corographia do Brasil* e de *História e Philosophia da História*.

Se pelas normativas exaradas do Ministério dos Negócios do Império, as mesas de exames deveriam ser organizadas para avaliar as matérias *Geographia e Cosmographia*; *História e Corographia do Brasil* e *História Natural*, dizemos que o compêndio *Elementos de Geographia e Cosmographia* em sua terceira edição (1885), produzido por Espíndola, bem como o *Compêndio de Geographia e Cosmographia*, produzido em 1890 por Diegues Júnior, estavam adequados as normas vigentes, pelo menos, no que diz respeito ao rol de conteúdos/assuntos. Afinal, “o autor de uma obra didática deve ser, em princípio, um seguidor dos programas oficiais propostos pela política educacional” (BITTENCOURT, 2004, p. 479).

Outrossim, consta das normativas referentes aos exames, recomendações que consideramos importante registrar. Quanto ao programa referente à *Geographia*¹²⁹ e *Cosmographia*, chamou-nos atenção no registro do que normatiza a prova oral a indicação de que “fará também parte do exame o que diz respeito aos mappas e problemas, as viagens e espheras, segundo a notação feita em seguida aos pontos”. Destacam-se ainda as seguintes indicações para avaliação dos estudantes na parte relativa à Geografia:

Dar-se-á mais desenvolvimento ao que disser respeito à América e principalmente à Meridional. Exame intuitivo de mappas muraes; desenho no quadro preto dos pormenores geographicos que abrangerem cada ponto; viagens simuladas para diferentes partes, em que os examinandos indiquem os accidentes physicos que podem encontrar e as curiosidades naruraes ou artisticas notaveis.

¹²⁹ Dos treze pontos relacionados no programa para os exames e postos à sorte pelos examinadores para serem desenvolvidos de forma escrita e oral foram os seguintes: 1) Terra, sua superfície, seus movimentos, principais círculos que nela se traçam para localizar as terras e determinar as zonas themarc. [sic]; 2) Divisão das terras e do oceano; 3) Clima e sua influencia sobre a distribuição dos vegetaes e animaes pela superficie da terra; **Das cinco grandes divisões da terra:** 4) Mares, golphos, estritos, seus accidentes physicos; 5) Ilhas, seus accidentes physicos; 6) Lagos, rios, lagunas, seus limites, suas dimensões e posições; 7) População absoluta e relativa; **Governo e suas prncipaes formas. Confederação. Estados soberanos e meio soberano;** 8 Divisão dos povos segundo seu desenvolvimento moral e suas raças; **Dos principaes paizes do globo:** 9) Posição, limites, superfície; 10) População, governo, religião; 11) Divisão, aspecto e clima; 12) Produção, commercio e industria; importância política; e 13) Cidades principaes. (*O GUTENBERG*, 1887, p. 2-3).

Quanto à ordem e condições postas para que o estudante pudesse se submeter a exame de Geografia e Cosmografia reza a Lei que o de Português precederia a qualquer outro e que somente depois de habilitado em Geometria, aprovado em História e em todas as Línguas exigidas para o curso superior é que lhe seria permitido.

Mas os estudantes que haviam prestado exames, anteriormente, para as disciplinas de História e Geografia? Por meio do aviso de nº 89 de 05/10/1887 ficou declarado que os estudantes que já haviam prestado exames para as matérias citadas não precisavam submeter-se a novas provas na parte relativa à Corografia e História do Brasil, de modo que se fizesse constar em todas as certidões de aprovação expedidas, as datas dos julgamentos.

Assim sendo, dizemos que se erigem das normativas alguns entendimentos com possíveis rebatimentos em práticas, número de matriculados e inscritos para os exames de Geografia. Apenas para ilustrar essa questão, apresentamos um dado considerável da Província das Alagoas, a saber: dos 143 alunos que prestaram exames no ano de 1889, 6 foram de *Geografia e Cosmografia*; 28 de *História e Corografia do Brasil* e 9 de *História Geral*.

Nesse sentido, indagamos: seria esta uma tendência e, portanto de reconhecimento e valorização de estudos ou assuntos que se voltavam para o Brasil? Seria ainda, o princípio de uma associação/reafirmação da História com a Pátria nacional, ou de uma História pátria a ser ensinada nas escolas? A Geografia se afastava do seu caráter instrumental de contribuir com a constituição do Estado-nação? Por certo, essas são problematizações instituintes para outros objetos de investigação.

Retomando o contexto das normativas referidas linhas atrás, dizemos que não somente por meio destas, mas também pelo que localizamos no âmbito da legislação educacional de Alagoas e na expressão de posicionamentos daqueles que ocuparam posições de administradores; mas, sobretudo nos compêndios produzidos ficou evidenciado, pelo menos, três aspectos:

1) Encaminhou-se desde o compendio de Espindola de 1874 uma caracterização/singularização do que se compreendia e/ou se aceitava como relevante para a Geografia Escolar;

2) A tendência por um afastamento da pátria local, mas também a lacuna de uma pátria nacional¹³⁰;

¹³⁰ Talvez por essa ótica, José Veríssimo em sua obra *A Educação Nacional* (1902) tenha se voltado para a necessidade de estudos e ensino voltados para uma Geografia pátria.

3) A necessidade de renovação dos métodos, das práticas e da modernização da Geografia na instrução secundária, uma vez que no ensino primário outros imperativos e questões diferenciavam esse tipo de instrução, bem como as características da matéria.

Entendendo que esse foi apenas um movimento a que se seguiram tantos outros, ainda que para além do marco temporal estabelecido para essa tese, vale registrar que no Estado de Alagoas, pelo Decreto n. 12, de 9 de dezembro de 1892, a cadeira passou a chamar-se *Geografia Geral e Corografia do Brasil*, especialmente do Estado de Alagoas e que pelo Decreto n. 103, de 20 de dezembro de 1895, ficou denominada *Geografia e Cosmografia*¹³¹.

Feitas essas exposições acerca da conformação da Geografia escolar, demarcando-se mais aspectos normativos, não podemos deixar de reconhecer que, na Província de Alagoas, foram os professores-autores de compêndios que atuaram no Liceu Alagoano, que imprimiram marcas significativas no decurso de conformação da Geografia Escolar¹³². Deste modo, destacamos na seção seguinte essa singularidade, apresentando esses professores¹³³ que conseguiram reconhecimento dos seus coevos e, posteriormente dos estudiosos da História da Educação e da Geografia Alagoana.

Realçamos que esses sujeitos foram não somente reconhecidos como geógrafos, mas principalmente como professores-autores, lentes catedráticos do Liceu Provincial de Alagoas com atuação na cadeira de Geografia, além de terem exercido funções importantes no âmbito da escolarização alagoana, ocupando cargos importantes, a exemplo do de Diretor da Instrução Pública.

4.2 Dos “professores-autores” ou *vice-versa*

Nesta seção discutimos a conformação de um grupo específico de sujeitos que se reconheciam e/ou eram reconhecidos, por sua atuação como geógrafos e professores de Geografia, condição que nos possibilita incluí-los como agentes mobilizadores da Geografia escolar, seja pelas suas produções ou enunciações associadas à instrução ou mesmo porque seus conhecimentos geográficos eram igualmente produtos do universo da escola.

¹³¹ Com efeito, somente os estudos historiográficos pode nos auxiliar no entendimento dessas mudanças nas permanências, particularmente os de História da Educação.

¹³² Esta intersecção e/ou destaque do autor e livro didático que perpassa a pesquisa no campo da HDE, justifica-se pelo reconhecimento do papel que têm esses agentes na constituição de uma disciplina escolar, principalmente, no contexto da instrução secundária Oitocentista (Bittencout, 2004).

¹³³ Esta opção justifica-se, igualmente, pelo entendimento de que não bastava ser geógrafo ou atuar como tal, já que na Província das Alagoas haviam muitos, a exemplo de João Francisco Dias Cabral, Roberto Calheiros, Aureliano Cândido Tavares Bastos, para citar apenas alguns.

Pensar o lugar e os contributos destes sujeitos na conformação de uma Geografia escolar na temporalidade-territorialidade circunscrita, nesta tese, implica considerar algumas especificidades, notadamente aquelas que os constituíram como um corpo de profissionais docentes.

No contexto educacional do século XIX, os chamados homens de letras, geralmente com formação de bacharel ou médico, exerceram a função da docência, principalmente no ensino secundário; assim como ocuparam sucessiva e simultaneamente posições nas mais diversas ordens formativas ou profissionais a que se afiliavam, a exemplo da política, da religião, da imprensa e da docência. (GONDRA, 2007).

Na configuração dos professores do Liceu Provincial de Alagoas no período delimitado para este estudo, duas categorias foram demarcadas: a dos professores catedráticos - dispensados dos concursos e constituindo a maioria desses docentes e a dos interinos, assim nominados fosse pela condição inicial ou mesmo por substituírem os catedráticos. Ambas as categorias de professores participavam ativamente da vida política da Província, fosse ocupando cargos na sua administração ou exercendo funções legislativas.

Por meio da Resolução de nº 531 de 05 de maio de 1870, dispensavam-se os bacharéis, doutores e clérigos das provas e exames de concurso para professores catedráticos, regulação que acabava por abarcar quase todo o corpo docente do Liceu, cujos professores detinham tais condições e/ou formação.

A discussão aqui empreendida procura considerar o pressuposto metodológico apontado por Alves (2011, p. 286) para quem “a investigação científica precisa captar as peculiaridades do trabalho didático, que se expressam nas formas de seu movimento geral em espaços nacionais e locais”. Ponderamos que no âmbito das peculiaridades desse tipo de trabalho, o professor-autor de um material para uma matéria específica, sendo este o professor que ensina, dentre uma das tantas funções que desempenha deve ser singularizado no que diz respeito a sua formação e experiência profissional e o nível de ensino no qual atuava.

Se nessa seção os professores-autores são apresentados de modo apartado dos compêndios por eles produzidos, trata-se de jogar luz nesses sujeitos, que a respeito do que preconizara *Comenius* ao propor a centralidade dos compêndios na escola moderna como solução para atender as demandas educacionais da época, sobretudo em função da sua expansão, universalização e modernização; no Oitocentos brasileiro, a centralidade ainda estava no professor, sobretudo porque no nosso contexto educacional a escola expandira-se lentamente.

Com efeito, havemos de considerar que os professores catedráticos de Geografia do Liceu Alagoano na condição de “autores” de compêndios exerciam o controle sobre este artefato garantindo, portanto, a sua centralidade, ainda que muitos dos livros se não utilizados, mas citados, na primeira metade do século XIX, tenham sido originários da França.

De acordo com Almeida (2004) a interpretação da Província de Alagoas passava pela escrita de alguns poucos homens de letras que, não por acaso, pertenciam a sua elite econômica e política. Pondera igualmente que esses letrados também faziam parte do professorado do Liceu, tendo assim total privilégio na publicação e na adoção de compêndios na referida instituição.

Importante ressaltar o papel que a congregação e/ou comissões constituídas por membros do Liceu exerciam com relação à indicação, autorização ou produção de livros. Thomaz Espindola, por exemplo, integrou várias dessas comissões, além de ter seus compêndios avaliados no âmbito dessas instituições.

Afinal, quem eram os professores-autores de compêndios geográficos no Brasil, particularmente na Província de Alagoas? Quais foram as suas motivações para a escrita desses materiais? Qual a relação que se pode depreender a partir dessa condição de professor-autor com a Geografia escolar de modo geral e a disciplina em particular?

Bittencourt (2004) caracteriza os primeiros autores de livros escolares no Brasil como integrantes de um grupo intelectual vinculado ao poder do Estado e pertencentes às elites políticas e culturais, além de participarem de prestigiosas instituições, a exemplo dos institutos históricos e geográficos, do Colégio Pedro II e dos liceus, dentre outras.

No âmbito do ensino secundário, “que elitista, recrutava professores entre os mais celebrados conhecedores das matérias ensinadas” (ALVES, 2011, p. 297 - 8), os oriundos das faculdades de Medicina e de Direito, além de padres e engenheiros foram constituindo um corpo docente nesse nível de ensino. Referidos como catedráticos, integravam um grupo de homens letrados preparados, razão pela qual tomavam para si a tarefa de escrever compêndios para as matérias que ministravam, aliás, uma expressão de patriotismo ou nacionalismo-patriótico.

Tal marca pode ser localizada em muitos compêndios por enunciação dos autores ao partilharem a prática ou a estratégia de oferecê-los aos representantes da pátria, a exemplo do Imperador, ou mesmo a um presidente de província – conforme fizera Espindola - afora as declarações que nos possibilitaram ler nos seus discursos as marcas como desejavam ser vistos não somente nos seus produtos, mas, sobretudo, como patrióticos.

Há que se destacar que as ditas matérias voltadas ao conhecimento do Brasil - dentre as quais a Geografia fora incluída - tiveram um grande número de produções de compêndios por parte de professores-autores. Nessa perspectiva, cabe indagar se tal prerrogativa esteve associada à identificação subjetiva do professor-autor com a profissão e a matéria que ministrava? Ou mesmo se o professor se assumia e/ou era reconhecido/referendado como lente qualificado, portanto capaz de imprimir a sua marca no resultado do seu trabalho no espaço-tempo em que atuava, dito de outro modo, ter o controle do seu trabalho? Seria ainda uma manifestação ou modo de viabilização de um nacionalismo-patriótico, vez que tal cariz foi, historicamente, imputado à Geografia escolar?

Jogar luz nesses professores-autores, nominando-os e apresentando seus percursos profissionais, ainda que de modo abreviado, por não ser este o objeto de investigação em pauta, embora deles não se prescindia para analisarmos e compreendermos o modo como foi se conformando, historicamente, a Geografia escolar é o que apresentamos ao leitor, de modo a dialogarmos com as questões levantadas.

4.2.1 Thomaz Espíndola (1832-1889) e Diegues Junior (1852-1922): dois catedráticos de Geografia

Figura 11 - Imagens dos ilustres professores de Geografia no Liceu Alagoano: Thomaz Espíndola e Diegues Junior



Fonte: <http://www.historiadealagoas.com.br/thomaz-espindola>



Fonte: <http://www.ihgal-al.com.br/galeria>

Na esteira do que recomendara Viñao Frago (2008, p. 204) historiador das disciplinas escolares, estas “não podem ser estudadas separadas dos principais agentes que lhes dão vida - os professores,” singularizados ou representados, nesta seção, por Thomaz do Bomfim Espindola e Manoel Balthazar Pereira Diegues Junior, reconhecidos ‘professores de Geografia’ na Província das Alagoas.

Afirmou Thomaz do Bomfim Espindola, ser lente catedrático de Geografia, História e Cronologia do Liceu de Maceió, em 1871, na folha de rosto de seu compêndio *Geographia Alagoana ou descrição physica, politica e historica da província das Alagoas*.

Desde o prólogo do compêndio *Elementos de Cosmografia*, Diegues Junior, destacou ser este o resultado de um trabalho, dedicando-lhe as suas alunas do Curso Normal. Aliás, Diegues Junior foi um grande nome da instrução na Província das Alagoas, representando-a em diversos momentos. Em 1883, foi Diegues Junior convidado a dar parecer sobre as questões do Congresso da Instrução¹³⁴, exercera por diversas vezes a função de Diretor da Instrução Pública na Província alagoana.

Espindola foi formado na Faculdade de Medicina da Bahia e Diegues na Faculdade de Direito do Recife, o primeiro integrava o partido liberal e o segundo, o conservador. Professores de geografia e geógrafos foram, durante o Império, agentes fundamentais na conformação da Geografia escolar, ao tempo que se “autoconstituíram como grupo socioprofissional, na medida em que uma profissão resulta, sobretudo, de uma construção social e de uma representação desse grupo no mundo social” (GASPARELLO, 2006, p. 2).

De acordo com Madeira e Silva (2011, p. 7) Thomaz Espindola “era a expressão clara do intelectual de sua época, chamado a falar e a ocupar os mais diversos lugares no corpo social, assim se compreende a condição de professor, médico, geógrafo, historiador, inspetor e parlamentar”.

O nome de Diegues Júnior consta no *Diccionario Bibliographico Brasileiro* de Blake (1900, v. 6, p. 34); na obra *ABC das Alagoas* (BARROS, 2005) e nos esboços biográficos escritos por Vaz Filho (1962) e Costa na *Revista de Ensino* de Alagoas (1927) em seção designada “os grandes educadores alagoanos”.

Homem de letras, jurista, geógrafo, professor; aliás, “a feição mais bela do seu espírito era a do professor”, conforme destacara Costa (2011, p. 133). “[...] Ilustre pela sua cultura, querido pela sua bondade, senhor de todos os seus segredos de Pedagogia, cuja evolução acompanhava sollicitamente, adaptando-se a todas as inovações da velha arte de

¹³⁴ Conforme consta no jornal *O Globo* (RJ) de 4 de março de 1883, p. 3.

ensinar”. Escreveu os compêndios *Gramática Elementar da Língua Nacional* (1876) 2v; *Geografia e Cosmografia* (1890); *Teoria das Preposições: Curso de Língua Nacional* (1893); além de outras obras, a exemplo da *Consolidação das Leis da Instrução Pública* (1889).

Nascido em Maceió em 1852, Diégues Junior iniciou seus estudos primeiramente em âmbito familiar, ocupando, posteriormente, os bancos do Liceu da cidade concluindo ali seu curso secundário. Matriculou-se depois na Escola Normal, onde conforme Vilela (1982) cursou disciplinas pedagógicas no 1º ano e no 2º ano se ocupou com disciplinas mais afinadas com o bacharelado em Direito.

Ao concluir as disciplinas da Escola Normal, mudou-se para a cidade do Recife para estudar Direito, vindo a formar-se em 1877. Nesta cidade iniciou o exercício do magistério no Colégio Santa Genoveva, uma instituição de ensino de caráter privado. Ali lecionou Geografia e História. Depois, começou a ensinar Português no Colégio Dois de Dezembro. Mais tarde tornou-se vice-diretor desta instituição e segundo Vaz Filho (1962) esteve à frente de um curso de Literatura.

Decerto, Diegues Júnior teve uma vasta atuação no cenário sociopolítico de Alagoas no último quartel do século XIX, desde deputado provincial, sócio do Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas, primeiro ocupante da cadeira número 11 da Academia Alagoana de Letras. No entanto, foi como educador que foi lembrado por seus biógrafos, tais como: Barros (2005), Vaz Filho (1962) e Costa¹³⁵ (2011).

Nomes de notório saber, Espindola e Diegues Junior, representaram sua Província em diversas oportunidades: o primeiro integrou a Comissão presidida por Rui Barbosa que elaborou os famosos *Pareceres*; o segundo participou e destacou-se no *Congresso Agrícola do Recife*, discutindo propostas para a educação; além de defender os limites da Província de Alagoas no Congresso Geográfico de 1920 realizado em Belo Horizonte/MG.

Espindola também ministrou a matéria Geografia em escolas particulares de Maceió, a exemplo do Collegio Gymnasio Alagoano no ano de 1874¹³⁶, o que ampliava o seu campo de atuação e referendava a sua competência. Diegues, além de professor, administrador; fundador do *Pedagogium*¹³⁷ alagoano dirigiu também o renomado Colégio Bom Jesus. Aliás,

¹³⁵ Asseverara Costa (1927 [2011]) a respeito de Diégues: “esse soube amar deveras a sua terra e ser útil a sua gente. [...] Porque as preferências desse formoso espírito foram sempre pela educação da mocidade, desdobrando-se maravilhosamente no magistério”.

¹³⁶ Cf. *Jornal das Alagoas* (08 jan. 1874). Localizado no Arquivo Público do estado das Alagoas.

¹³⁷ De acordo com Barros (2005) em seu dicionário *ABC das Alagoas* o *Pedagogium* era uma espécie de Senado de professores, onde se discutiam teses e práticas de interesse direto da instrução pública. O Rio de Janeiro foi pioneiro na criação dessa instituição, no Ministério de Benjamin Constant por meio do Decreto n. 667 de 16 de agosto de 1890.

foi aluno de Espindola, de quem destacou os seus conhecimentos cosmográficos adquiridos e que muito lhe foram útil para ingresso na Faculdade de Direito do Recife.

Os nomes desses dois geógrafos, mas, sobretudo, a condição de professores-autores, conforme reconhecidos pela historiografia alagoana, notadamente por intelectuais como Craveiro Costa, nos encaminharam a concordar com Gasparello (2006) ao ressaltar que a configuração da disciplina escolar Geografia delimitou um tipo específico de saber.

Decerto que, desde o século XIX ser professor do ensino secundário, principalmente de um liceu implicava em reconhecimento de um saber-poder acabava por não se restringir ao campo da educação, contudo fosse por dentro ou por fora dele, as relações de poder eram tecidas e terminavam se articulando com a administração pública, sobretudo, no que concernia ao âmbito da instrução. Conforme fez notar Bittencourt (2004, p. 481) estes autores que caracterizaram uma geração, possuíam “estreitas ligações com o poder institucional responsável pela política educacional do Estado, não apenas porque eram obrigados a seguir os programas estabelecidos, mas porque estavam ‘no lugar’ onde este mesmo saber era produzido.”

Embora, tenhamos apresentado esses professores-autores de Geografia de modo abreviado, podemos perceber que para a produção dos seus compêndios, em particular, e para a conformação da disciplina escolar Geografia, de modo geral; enganjaram-se em ações que privilegiavam a exposição de concepções educacionais.¹³⁸ Mas, sobretudo, pela condição de representantes da Província foram sendo autorizados paulatinamente a falarem em nome dela, mas também da Geografia, de modo a participarem da sua constituição e configuração como disciplina escolar tanto no âmbito dos saberes, quanto no das finalidades.

Tais considerações reafirmam o que nos diz Chervel (1990, p. 198): São eles que participam da renovação de uma disciplina com os objetivos a alcançar a população para instruir, como também para contribuir com a cultura e com a vida social de seu tempo.

Vale salientar que a reafirmação da importância da categorização “professores-autores”, não prescinde de uma singularidade da escola moderna brasileira no período Oitocentista - notadamente a secundária - considerando que estiveram no centro da relação educativa, concomitantemente, o professor e o compêndio¹³⁹. Destarte, escrever compêndios

¹³⁸ No caso brasileiro, considerando a disciplina em foco e a temporalidade recortada, neste trabalho, tal movimento assume uma dimensão importante na dupla perspectiva dos professores como agentes partícipes da configuração histórica da disciplina Geografia e também da constituição de um corpo docente, cujos traços vão demarcar especificidades. Agregamos igualmente a este movimento, o da produção de materiais de ensino, para os quais assumem a autoria, a exemplo dos compêndios.

¹³⁹ Se o compêndio se institui como instrumento de trabalho de centralidade na/para a escola moderna que, “desde a sua concepção, não viu o professor como garantia da transmissão do conhecimento escolar” (ALVES,

era também inscrevê-los em uma disciplina escolar e em um espaço-temporalidade na qual gozavam de prestígio. Além disso, no âmbito das disciplinas escolares, os compêndios foram artefatos importantes para que histórica e escolarmente fossem se especializando, assim como a constituição de um corpo docente específico.

Deste modo, reafirmamos que ambos, compêndios e professores, notadamente os que agregaram a função-autor contribuíram para a construção ou conformação da disciplina escolar Geografia, sobretudo por meio de enunciações que uma vez autorizadas foram igualmente compartilhadas.

Na tessitura desta seção focalizamos agentes de produção da disciplina escolar Geografia tomando o termo ‘agente’ de modo a não dissociá-lo dos atos, sendo, portanto ampliado o seu sentido não apenas de sujeitos, mas também de meios para a conformação da disciplina de modo geral.

Nesta perspectiva, o termo referido assume definições expressas no dicionário Aurélio de Língua Portuguesa, incluindo-se, igualmente os sentidos de autor, mas também de tudo que é capaz de operar, o que inclui instituições; os sujeitos em funções administrativas ou mesmo reconhecidos como autoridades no ramo do conhecimento, neste contexto, o geográfico, o que os autorizava - notadamente no século XIX - a atuarem em veículos diversos por meio de proposições compartilhadas.

Assim sendo, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e seu congênere na Província de Alagoas, o Instituto Histórico e Geográfico Alagoano (IHGAL); os impressos de modo geral, incluindo-se os compêndios e os periódicos podem ser incluídos nessa categoria, assim como os professores catedráticos da matéria em tela como agentes mobilizadores dos conhecimentos geográficos dada a sua condição de autoria, mas principalmente pela sua inserção para a constituição de um corpo docente representativo que atuou na instrução secundária no Oitocentos.

Considerando que uma disciplina escolar constitui-se, principalmente pela atuação de agentes como os professores, vistos como sujeitos capazes de transformar finalidades em ensino; procuramos dar-lhes visibilidade nesse empreendimento, optando por destacá-los como agentes importantes não somente para a conformação da disciplina escolar geografia, mas principalmente pelo seu elevado reconhecimento.

2011, p. 283), conforme premissa *comeniana* desde o século XVII; ao menos no ensino secundário no Brasil Oitocentista, onde a expansão escolar ou mesmo a educação popular apresentou outras especificidades, esta assertiva ainda não se consolidou.

Destarte, significa reconhecer que eles participaram da conformação da disciplina escolar geografia, imprimindo-lhe processos de renovação, de representação, de concepção, de reafirmação de um saber apropriado a um projeto de instrução que considerava a formação de um Estado Nacional coeso, cujas partes - as províncias com as suas instituições - estavam inseridas num processo de interdependência com o todo.

Ao darmos visibilidade às diversas funções desempenhadas por esses sujeitos, talvez pudéssemos defini-los como indivíduos comprometidos com a causa da nação - essa que abarcava elementos políticos, culturais, mas também educacionais.

Desse modo, dizemos que Espindola e Diegues como integrantes de um seletivo grupo intelectual, certamente tiveram seus escritos e discursos, influenciados, partilhados e autorizados por essa mesma rede de compartilhamento e de compatriotas.

As marcas de uma concepção iluminista, certamente demarcaram posições políticas de modo geral, e educacionais, em particular. Já com relação ao campo filosófico, considerando que vigia a época o ecletismo de *Victor Cousin* que a tudo permitia explicar, conciliar; aludimos ser esta mais que uma concepção em voga a que outorgava ou autorizava intervenções diversas, principalmente na instrução dos sujeitos.

Assim sendo, há que se afirmar que a Geografia foi sendo conformada na Província das Alagoas como uma matéria/disciplina com forte vinculação com o poder e ao seu serviço, contribuindo na formação de uma elite que se diferenciava por sua formação e se reafirmava enquanto dirigente.

Ao indagarmos acerca de quais foram os referentes (instituições, autores, práticas, saberes, modelos de ensino) pelos quais se pautaram ou se apropriaram os sujeitos professores e/ou autores como agentes mobilizadores da Geografia escolar no território alagoano; certamente que o IAGA como instituição agregadora assumiu a dianteira.

Nos compêndios foi possível localizar referências a Cousin¹⁴⁰, Émile Levasseur¹⁴¹, nomes de dimensão não só política, mas também pedagógica. Autores e obras foram

¹⁴⁰ Cousin ocupou o cargo de Diretor da Escola Normal e Ministro da Instrução Pública da França. As referências ao educador francês são frequentes nos escritos de intelectuais alagoanos no período Imperial, principalmente Thomaz Espindola.

¹⁴¹ Émile Levasseur teve grande destaque e consequente influência nas mudanças do ensino da Geografia. Professor do Collège de France, foi chamado por suas críticas ao sistema de ensino francês, em 1872, por Jules Simon, então Ministro de Instrução Pública, para propor uma reforma do ensino da Geografia e redigir os novos programas. Levasseur contribuiu para fornecer ferramenta pedagógica que faltavam aos professores. Suas coleções de livros, seus atlas, mapas-paredes desempenharam um papel importante na modernização do ensino de Geografia. De acordo com Moreira (2011), se Vidal de La Blache pode ser considerado o criador da Geografia universitária por ter sido o primeiro a assumir uma cadeira nesse tipo de instituição, Émile Levasseur fora o criador da Geografia Escolar.

igualmente mencionados, a exemplo da *Astronomia solar* do Dr. Jean Henri Fabre¹⁴², seguida nos colégios e instrução da mocidade na França; o Dr. João Eislão da Silva Lisboa e seu *Atlas elementar*; o Dr. Asa Smith e sua *Astronomia ilustrada* para uso dos colégios públicos e municipais dos Estados Unidos; além de Didier Delanaux e Arago. (ESPINDOLA, 1885, p. 4).

Com relação aos aspectos metodológicos ou de como o professor atuava, sobretudo, na instrução secundária, localizamos indícios da recomendação e do uso de mapas e ilustrações, outras indicações foram feitas pelos professores-autores de compêndios: 1) Espindola, por exemplo, ao justificar na apresentação da sua obra a ausência de figuras em função do dispêndio, indicara obras nas quais poderiam ser encontradas, afirmando que o lente bem poderia ensinar a construí-las (ensino pelo desenho); 2) Diegues, ao considerar que o seu compêndio carecia de alguma errata, assim enunciara: “mas como nenhum ponto encontrei em que a illustração do mestre não possa corrigir o erro, deixo-o sem ella” – o que vemos como indicação do papel do mestre, mas também do que dele se esperava á época.

Paradoxalmente, os elementos unificadores dos discursos atinentes à conformação da Geografia escolar não foram fortemente os pedagógicos, mas, sobretudo vinculados as questões relativas ao território. Aliás, território, população e recursos naturais constituíram os elementos norteadores para a escrita dos compêndios.

Feitas essas considerações que lemos como movimentos, seguimentos, contraposições e especificidades na Província das Alagoas, analisamos na próxima seção aspectos relativos á configuração de um código disciplinar compartilhado. Na análise, adotamos o pressuposto de que tal código, cuja materialização pode ser notada desde elementos discursivos - fossem esses mobilizados em instituições, composição de materiais para o ensino ou normatizações constantes na legislação educacional - precedeu, acompanhou, projetou e conformou a Geografia escolar.

4.3 A produção de um código disciplinar compartilhado da e para a Geografia escolar

De acordo com Chervel (1990, p. 188) o historiador precisa considerar a que tipo de finalidades determinada disciplina vem satisfazer considerando que em cada época a escola se coloca a serviço de diferentes finalidades que no seu conjunto fornecem a esta instituição o seu caráter educativo. Desse modo, é por meio das disciplinas escolares que a escola sempre

¹⁴² Entomologista francês, professor de vários liceus.

vai colocar um conteúdo de instrução a serviço de uma finalidade educativa. Seguindo esta perspectiva, Chervel (1990, p. 182), alertou ainda que:

Excluir a pedagogia do estudo dos conteúdos é condenar-se a nada compreender do funcionamento real dos ensinos. A pedagogia, longe de ser um lubrificante espalhado sobre o mecanismo, não é senão um elemento desse mecanismo; aquele que transforma os ensinos em aprendizagens.

Por essa compreensão, uma disciplina não se singulariza ou autonomiza-se somente pelo corpo de conteúdos ou saberes que abarca, mas também pelas finalidades que veiculam, pela relação pedagógica que instam, portanto, constituem um complexo corpo de “instrução que o aluno recebe do mestre e com ele partilha”.

Mediante o exposto incluímos nas análises que se seguem “traços indicativos da instituição de um código disciplinar” como elementos-síntese que, a nosso ver, foram conformando a disciplina escolar Geografia. Assim sendo, os elementos constituintes do código disciplinar compartilhado que conformaram a Geografia escolar sendo, portanto assentidos à cultura material escolar foram assim configurados: a) Traços demarcadores dos discursos: elitismo, civilização e nacionalismo; b) Traços indicativos nas práticas discursivas: descrição, atualização e memorização; c) Traços de regularidade e singularidade nos conteúdos dos compêndios.

4.3.1- Traços demarcadores dos discursos: elitismo, civilização e nacionalismo

Considerando que os saberes geográficos a serem trabalhados em um curso mais completo estiveram reservados aos discursos dos administradores e professores de Geografia no Oitocentos aos alunos do curso secundário - notadamente os do Liceu - podemos inferir que a Geografia fora alçada a condição de disciplina elitista porque destinada a um restrito segmento social.

Indicada ou apropriada aos futuros dirigentes a Geografia escolar foi apresentada como veiculadora de um saber culto, valioso por si mesmo. Ademais, tratavam seus professores de registrar ou veicular os saberes geográficos como propiciadores e/ou distintivos de civilização (para o coletivo da sociedade) e de cultura para cada um dos que faziam usufruto dos saberes relativos à Geografia.

Arelado ao elitismo temos ainda a questão da erudição que pode ser identificada como marca nos textos circundantes nos compêndios analisados nesta tese. Assim, foi

possível localizar nas enunciações passagens que primaram pela erudição, recorrendo-se, por vezes, a pedido de desculpas por tão “acanhadas luzes”, mas também lançando desafios: “outros mais habilitados que eu, desenvolverão as ideias apenas bosquejadas” ou se “vos achais mais bem instruídos de facto e de direito. Cumpri com o vosso dever, emendai meus erros, fazendo-o melhor; que muito vos agradecemos todos os brasileiros que temos filho para educar.” (MOURA, 1844, p. 61).

Outra marca de erudição, fosse decorrente de atividades de pesquisas arquivísticas (a exemplo dos mapas e demais documentos) ou bibliográficas (na qual se apresentava os autores e as leituras realizadas); ou mesmo pela empiria (considerada a origem geográfica do autor e/ou sua função de administrador¹⁴³ ainda que, por vezes, não explicitada) também pode ser associada ao elitismo; assim como a tradição de apresentar nos compêndios os títulos acumulados por um autor.

Além de lente catedrático de Geografia, História e Cronologia do Liceu; Espindola informou em seu compêndio, *Geografia Alagoana ou Descrição Física, Política, Historica da Provincia das Alagoas* (1871), ser *Oficial da Imperial Ordem da Rosa*, aliás, os chamados títulos aparecem como conteúdo no interior do compêndio *Elementos de Geographia e Cosmographia* (ESPINDOLA, 1885). O autor, após ter apresentado os postos da marinha, os títulos heráldicos do Brasil, continuou informando a respeito das ordens civis e militares e de condecorações existentes no Império, inclusive as três criadas por D. Pedro I, a saber:

a da imperial ordem do cruzeiro, por decreto de 1.º de dezembro de 1821, com os grãos de grãos-cruz, designitario, official e cavalleiro; a de Pedro I, por decreto de 16 de abril de 1826, com os grãos-cruz, commendador e cavalleiro; e a imperial ordem da Rosa, por decreto de 17 de outubro de 1829, com grãos de grãos-cruz, grande dignitário, dignitário, commendador, official e cavalleiro (ESPINDOLA, 1885, p. 216).

O elitismo como traço presente nas enunciações fora igualmente pautado por uma tradição iluminista em que homens de letras foram incumbidos de civilizar, de modo a esclarecer pela instrução, responsabilizando-se assim pela formação da elite e/ou de discípulos que se encarregariam do esclarecimento do resto da sociedade. Afinal, conforme fez notar Sousa Neto (2000, p. 14) “a escola, para os poucos que nela puderam ingressar, foi a

¹⁴³ Registrou Antonio Joaquim de Moura em seu *Opusculo da Descrição Geographica Topographica, Phizica, Política, e Historica do que unicamente respeita á Provincia das Alagôas no Imperio do Brazil*, de 1844: “Propuz-me a bosquejar estas poucas linhas sobre o detalhe da Provincia das Alagoas, que me he assaz conhecida”. (MOURA, 1844, p. 60).

possibilidade de criar uma elite extremamente ciosa de sua condição européia, branca, ilustrada”.

Nessa direção, os discursos que abalizaram uma tradição na Geografia Oitocentista também podem ser demarcados por uma ideológica recorrência a natureza de um lugar para explicar clivagens sociais, assim como uma concepção determinista¹⁴⁴ foi invocada ainda que fosse para negá-la em parte.

Nas enunciações, apresentavam-se as vantagens naturais oferecidas pelo território, mas também indicações das que poderiam ser conquistadas, de modo que as desvantagens naturais fossem vencidas; aliás, essa era uma atitude e/ou marca de civilização.

Considerando que as vantagens, bem como as desvantagens da civilização¹⁴⁵ estiveram associadas à localização geográfica; no contexto brasileiro em que a imensidão do território e a pródiga natureza careciam serem dominados; localizar, catalogar, mapear rios, plantas, produtos fora objeto de atuação dos geógrafos. Na análise de Castro (2013, p. 33) “ao identificarem riqueza natural e gigantismo territorial como características constitutivas do Império do Brasil, os compêndios geográficos [...] sublinhavam a singularidade do processo de construção do Estado nacional”.

Ainda atinente a temática civilização marcada por uma recorrência aos seus indicadores - religião, língua, instrução - de modo a estabelecer graus e determinar classificações. Foi também adotada a estratégia de desconsiderar os negros e os indígenas¹⁴⁶ como sujeitos importantes para se pensar os aspectos culturais que envolvia a problemática civilizatória. Todavia, foram evocados de modo a constituírem apenas um adendo da Geografia política veiculada no Império.

Em nome do nacionalismo, mas do que do patriotismo se consideramos a prevalência de uma pátria *loci* - no contexto da Província de Alagoas - escrever compêndios, sobretudo, os geográficos era colocar-se a serviço do Estado-nação sob a forma Monárquica e da reafirmação da unidade nacional; razão pelas quais muitos autores ofereceram as obras produzidas ao Imperador, mas também aos Presidentes de Província. Conforme fez notar

¹⁴⁴ Sobre o determinismo geográfico há muitos estudos, entretanto aqui indico para o aprofundamento dessa perspectiva geográfica os estudos de Moraes (2003) e Moreira (2011, p. 42). Este último autor critica Lucien Febvre por adjetivar a Geografia vidaliana de possibilista e a ratzeliana de determinista, esclarecendo que tanto em La Blache quanto em Ratzel, “a possibilidade histórica [e não possibilismo] aparece no âmbito das relações do homem com o meio, mas não para se expressar em um como isto e em outro como aquilo. (MOREIRA, 2011, p. 42).

¹⁴⁵ No transcurso do século XIX muitos trabalhos versaram sobre o elemento tema/civilização, Thomaz Espindola apresentou, em 1853, na Faculdade de Medicina da Bahia o trabalho de tese intitulado: *Dissertação acerca da influencia progressiva da civilização sobre o homem*.

¹⁴⁶ De acordo com Moraes (2011, p. 88) “um tema recorrente no debate das elites brasileiras do século XIX era exatamente a questão acerca do ‘o povo com que contamos para construir o país’”.

Moraes (1991, p. 170) a ótica nacional perduraria por todo período monárquico circunscrita ao debate das elites, em funções que nominara como de auto-referenciação e de auto-legitimação para os “de cima”.

Nessa direção, entendemos ter sido forjada mais que uma eloquência¹⁴⁷, uma condição do ser geógrafo no Oitocentos, traduzida como amor e honradez à terra natal e aos compatriotas, além de servir a mocidade, razão pela qual muitos geógrafos da Província das Alagoas foram grandes oradores, paladinos na imprensa, professores, além de membros de diversas associações e do IAGA.

Considerando que o sentido de pátria no Oitocentos pode ser visto como de ordem geográfica ao passo que o de nação expressa um sentido mais político, há que se analisar formas diversas de expressão do(s) nacionalismo(s). Para tanto, há que se considerar que a construção de geografias locais, bem como a escolar apresentam similitudes com o projeto do Estado-nação e, por extensão, com as estratégias de produção do território no século XIX, o que não prescinde de finalidades e tensões.

Nessa perspectiva, vislumbra-se na e para a pátria *lóci* a ordem e a civilização - eixos de uma sintaxe que se fazia notar desde a escolha dos conteúdos e sua inscrição nos compêndios - componentes de uma pedagogia capaz de articular a nação e o local.

Com relação aos conteúdos ou referentes espaciais constantes nos compêndios geográficos produzidos na Província das Alagoas, a geografia particular do Brasil não ocupava um lugar de centralidade, nem por isso podemos afirmar a ausência de um nacionalismo.

Não obstante, o nacionalismo¹⁴⁸ como elemento e prática discursiva aparece com nuances de contribuição dada ao país seja como missão, justificativa de práticas - a exemplo do combate e do controle da população em movimentos que pudessem ameaçar a Monarquia; enfim em defesa da ordem e do domínio do território.

Outras nuances de um nacionalismo podem ser notadas nas posições assumidas, inclusive nos compêndios: Antonio Joaquim de Moura, por exemplo, ao se posicionar acerca da necessidade de colonização da Província, mediante a escassez de mão de obra escrava e também indígena pronuncia-se em favor da solução com e pelos nacionais, ou seja, o aproveitamento dos indígenas como força de trabalho. Já Espindola valeu-se do recurso da comparação para apresentar aspectos físicos da Província alagoana, de modo a estabelecer

¹⁴⁷ Localizamos na historiografia alagoana, notadamente quando se trata de apresentar intelectuais atuantes no período do Oitocentos, uma tendência de atribuir-lhes o epíteto de geógrafo, homens de letras, além de “inteligência multiforme e copiosa erudição” (COSTA, 2011, p. 158).

¹⁴⁸ Silva (2012) ao analisar a bibliografia didática da geografia constituída no século XIX, concluiu que embora as corografias, por si mesmas, encetassem discursos sobre a nacionalidade, no corpo dos enunciados o patriotismo fizera-se notar mais como posição do que enunciação.

relações com os de outros países, ao tempo que singularizou e elevou o local como tão importante quanto o nacional.

Por fim, cabe indagar por que escrever sobre a(s) província(s) foi igualmente importante e não se constituía como contraponto a reafirmação da unidade nacional? Ou formulada em outros termos a pergunta - por que a escrita de compêndios constituía expressão de um nacionalismo? A nosso ver, era a ideia ou o argumento da defesa da propriedade em sentido ampliado, incluindo-se o território e os interesses da unidade territorial que preponderava no contexto de um “Pacto Imperial” estabelecido por um código disciplinar compartilhado.

4.3.2 Traços indicativos nas práticas discursivas e pedagógicas: descrição, atualização e memorização

A descrição como recurso metodológico na escrita geográfica foi convocada por melhor detalhar o estudo da terra em suas diferentes dimensões, fosse como planeta ou habitação dos homens, de modo a aproximar-se de um retrato e/ou relato mais visível. Pautando-se por esse entendimento, Diegues Junior (1890, p. 3), registrou em seção que intitulou “Geographia, seu objeto, sua divisão”, aspectos atinentes ao objeto e objetivo de estudo da disciplina nos seguintes termos:

Estudar geographia é conhecer o planeta, a configuração das terras e dos mares; saber como o homem se apropriou e desenvolve as riquezas que lhe dá a natureza, como se formarão as sociedades e crescerão. Este estudo indica as relações entre o homem e o solo e conduz a mostrar a influencia das posições geographicas e da natureza animada sobre os destinos e revoluções dos povos, descobrindo o segredo das leis phisicas, políticas e econômicas de que os factos geographicos são manifestações.

Retomando a pergunta “Para que serve a Geografia?” ou “Por que aprender geografia?” conforme indagação feita por Pompeu de Souza Brasil no *Compêndio elementar de Geographia Geral e Especial do Brasil* (1864), a atualização é apontada como um critério de preocupação tanto para quem escreve quanto para a inscrição da Geografia como ciência que evolui.

A Geographia sendo a descripção da terra em geral, e de suas divisões politicas em particular, não é uma sciencia estacionaria; porque todos os dias o horizonte dos conhecimentos humanos dilata; fazem-nos novas descobertas; e novas conquistas vem enriquecer o thesouro que a sciencia accumula de geração em geração. Não só o mundo physico soffre alterações como quasi sempre as circumscripções politicas se modificão, ora por annexações, ora por separações, e conquistas. A sciencia tem pois a obrigação de acompanhar esse movimento, se quizer exprimir fielmente o estado actual do mundo, ou dos paizes que descreve. (SOUSA BRASIL, Prefácio à quinta edição, 1869).

A enunciação, certamente foi objeto de atenção dos geógrafos, evidenciando-se em novas edições muito mais corretas, aumentadas e de acordo com a ciência, conforme veicularam em textos de apresentação das obras. Muitos compêndios consultados inscrevem, igualmente, essas marcas em suas páginas, possivelmente como prática recorrente entre os autores.

Em um dos compêndios de Espindola localizado no Arquivo Público do Estado de Alagoas foi possível identificar o aludido traço ao longo de muitas páginas como a indicarmos não somente atualização, mas também correção de dados.

Figura 12 - Página do Compêndio *Geografia Alagoana ou Descrição Física, Política, Historica da Provincia das Alagoas* (1871, 2. ed.)

— 97 —

Freguezias.	Livres	Escravos	Povoação absoluta.
Maceió.	11.176	1.160	12.336
Jaraguá.	1.962	336	2.298
Santa Luzia do Norte.	10.742	3.817	14.559
Piôca	10.668	3.326	13.994
Passo de Camaragibe.	18.337	3.376	21.713
Pôrto de Pedras	17.222	4.887	22.109
Pôrto Calvo	6.887	2.294	9.181
S. Bento	8.298	3.840	12.138
Alagôas.	12.695	3.685	16.380
Pilar.	6.952	2.050	9.002
S. Miguel.	10.291	2.472	12.763
Atalaia	10.502	1.515	12.017
Imperatriz	12.193	928	13.121
Murici.	11.782	918	12.700
Assembléa	10.111	880	10.991
Quebrangulo	3.936	591	4.527
Anadia	10.633	987	11.620
Limoeiro	3.300	600	3.900
Palmeira	16.005	1.470	17.475
Coruripe	13.378	3.739	17.117
Penêdo	13.482	2.000	15.482
Piassabussu	4.590	410	5.000
Collegio	6.806	647	7.453
Traipu.	10.509	812	11.411
Sant'Anna	4.133	570	4.703
Pão de Assucar.	4.644	610	5.254
Agua Branca.	5.661	340	6.001
Paulo Afonso	5.484	556	6.040
	261.769	48.816	310.585

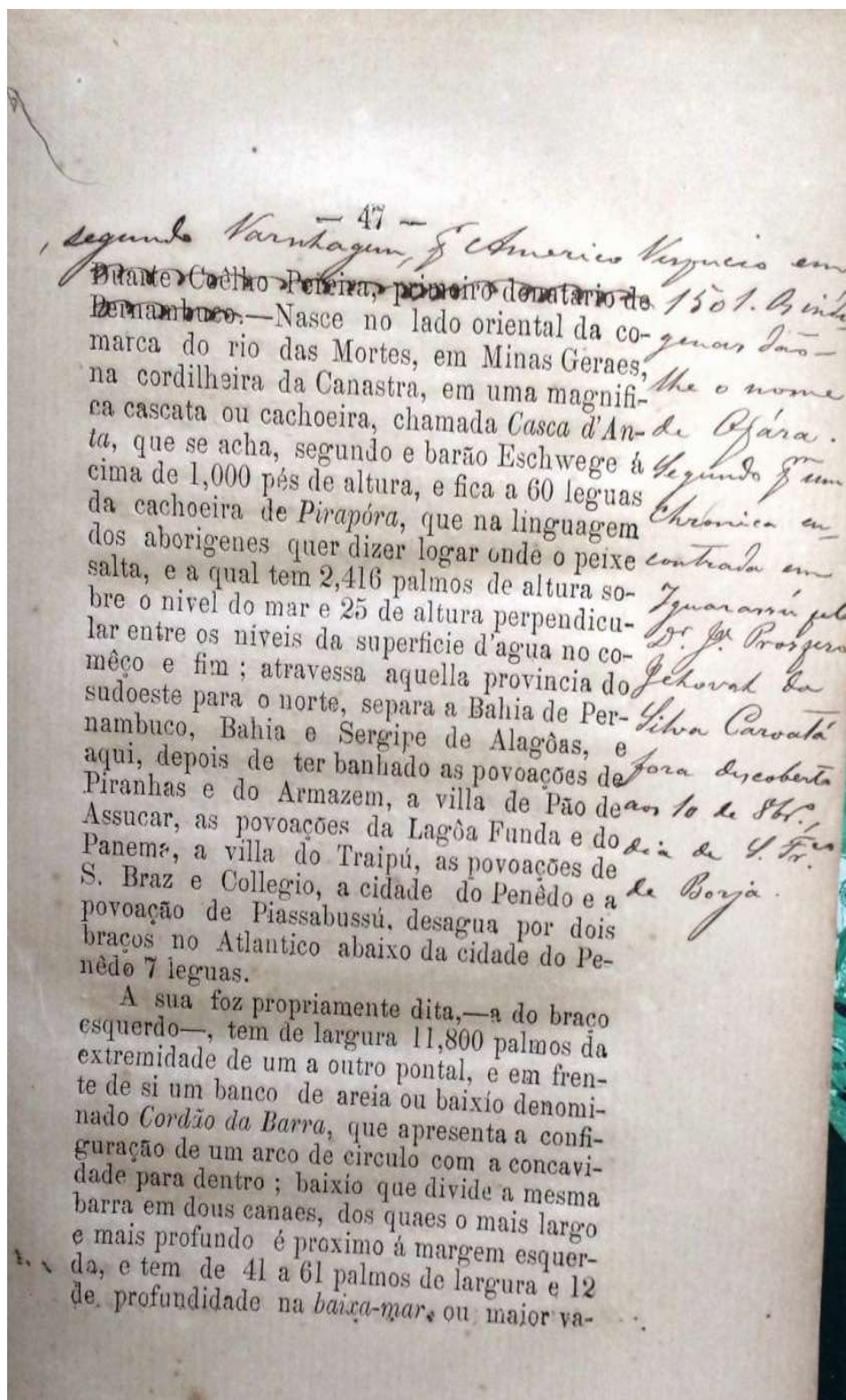
Sendo esta a povoação absoluta da provincia, a relativa virá por tanto a corresponder a 477 habitantes; isto é, 477 habitantes corresponderão a cada legua quadrada de 3.000 braças.

*Segundo o recenseamento ultimar
feito a população da provincia é de 368 mil
e 312.268 livres e 35.741 escravos,
e a população da freguesia de Maceió de 12 mil
e 312.268 livres e 35.741 escravos e a da de Jaraguá
de 3.300 hab. sendo 3.300 livres e 368 escravos*

Fonte: Obra física localizada no Arquivo Público Estadual de Alagoas.

Em uma das páginas atualizadas no citado Compêndio, localizamos uma menção a Varnhagen, reconhecendo às contribuições daquele que era considerado uma autoridade nos estudos históricos.

Figura 13 - Imagem de página do *Compêndio Geografia Alagoana ou Descrição Física, Política, Historica da Provincia das Alagoas* (1871, 2. ed.)



Fonte: Obra fisica localizada no Arquivo Público Estadual de Alagoas

Ainda sobre os textos de apresentação dos compêndios analisados, outro aspecto que identificamos refere-se à indicação da base de informação e/ou de dados que os autores recorreram para produção de suas obras:

Na feitura da parte geographica servimo-nos de estudos proprios e especiaes, e de esclarecimentos fornecidos por pessoas competentes, como os engenheiros da provincia [...]; e na feitura da parte politica, e historica servimo-nos de documentos, que obtivemos dos archivios da secretaria do governo e da camara municipal da cidade das Alagoas, e de amigos particulares; attendemos com todo criterio e cuidadosamente aos escriptos publicados [...] no *Diario das Alagoas e Mercantil* d'esta provincia em 1864, 1865 e 1870 [...] e mais ainda o que havia de aproveitavel nas memórias e histórias das provincias de Pernambuco e Bahia por José Bernardo Fernandes Gama, e Accioli, e nos Epítomes da historia do paiz por José Pedro Xavier Pinheiro, e Bellegarde. (ESPINDOLA, 1871, p. 6).

Se a obra era atualizada, para que a Geografia fosse ensinada na escola, requeria-se dos discípulos a memorização de “pontos” e “lições” na forma de vulgatas (dados, nomenclaturas, localizações, definições) de domínio do mestre que iluminava seus discípulos, ou melhor, seus conhecimentos; respondendo a perguntas que se pressupunha serem feitas, respondidas e memorizadas (método catequético).

A memorização instituiu-se como rotinas reguladas e assumidas pelos mestres para a conformação da disciplina escolar Geografia no contexto de uma educação elitista, haja vista a recomendação do método catequético ou dialogístico¹⁴⁹ ter perdurado nos escritos de Thomaz Espíndola até a terceira edição do compêndio *Elementos de Geographia e Cosmographia* (1885).

Ademais, fica subentendida a exigência de que os saberes e as suas respostas precisavam ser reproduzidas tal qual como o mestre concebia e considerava, conforme os critérios de adequação, completude e atualização.

Assim, considerando todos os aspectos acima mencionados podemos dizer que foi erigido no século XIX, por meio inclusive da produção e uso dos compêndios, novas práticas pedagógicas, inclusive, do ponto de vista de seus discursos. Nesse sentido, aqui assumimos essa demarcação como elemento e como possibilidade de articular as relações no contexto escolar, mas sem deixar de considerar outros contextos, vez que no Oitocentos os professores-autores e/ou geógrafos atuaram em uma multiplicidade deles, isto é, em várias instituições, conforme analisamos nos capítulos anteriores deste trabalho.

¹⁴⁹ A recomendação de tal método tinha como pressuposto o alcance dos resultados, vez que se adequava, inclusive, às inteligências fracas - expressão do elitismo.

Outrossim, consideramos que a forma de uma pedagogia abarca aspectos para além do metodológico, aliás pedagogia(s) incluem dimensões antropológica, teleológica e metodológica como elementos necessários a sua configuração. (MENEZES, 2007). Nessa perspectiva, erigem-se traços das práticas discursivas uma pedagogia da continuidade (formação da elite governante, dos discípulos); da constante atualização (metodológico); da ilustração; da desigualdade/igualdade pautada pelos segmentos sociais vinculados à elite (política, econômica, cultural e intelectual) e pelo território; mas também uma pedagogia civilizadora, cujo elemento modelar eram os países europeus, ditos civilizados e, posteriormente os Estados Unidos.

Do enunciado de conformação da disciplina escolar Geografia, que, aliás, não prescinde de discursos e práticas discursivas, dizemos que da intenção de assinalar sua utilidade, ao adentrar a escola - uma transmutação capaz de alinhar finalidade formativa e de ensino e cultura escolar, aliada à aquiescência de concepções de seus docentes (professores-autores de compêndios) foi sendo amoldada. Tal aspecto ensejou o incremento de componentes memorísticos em detrimento de suas utilidades cotidianas ou mesmo de uma pedagogia que envolveu, inclusive, os aspectos de ordem metodológica. Ao que tudo indica, embora em defesa da ciência ou da “Utilidade da Geographia”, essa dimensão não passou despercebida por Dias Cabral, ao advertir:

Praguejem embora os commodistas contra a estirada relação dos estudos necessários á formação da geographia¹⁵⁰ e terão lavrado a condenação desse systema repentino tão apregoado pelos resumos como alheio ás regras da comprehensão. Quem decorou a escala dos nomes dos mares, lagos, rios e enseadas nas diversas regiões do globo, que repetio correntemente o avellorio das capitaes dos Estados, marcando posições sem mesmo consultar os mappas, pode saber sua lição e deve sem demora expôl-a, mas nas horas da calma reflexão conhecerá a fatuidade de sua sabedoria, vasia já a memória daquelle amontoado de designações que não valiam o conhecimento do fhenomeno o menos complicado. Não chamem á isso estudo, é parvoíce, não é sciencia é empyrismo, não dissipa as brumas da ignorância [...], e no dia em que o discípulo submettido á tão debilitante regimen quizer procurar uma profissão conhecerá a fundura de sua inépcia. (DIAS CABRAL, 1874, p. 241).

Vale destacar que a disciplina escolar Geografia em sua configuração de prática pedagógica marcada pela recorrência à memória¹⁵¹ e memorização ou

¹⁵⁰ Dias Cabral referia-se aqui a Hidrografia, a Astronomia, a Meteorologia, a Geologia, a Botânica, a Etnografia.

¹⁵¹ No Estatuto do Liceu Alagoano de 1873 consta a seguinte recomendação: “as aulas de sciencia vecerão ser sempre dirigidas de modo que, façam os respectivos lentes por onde estejam presentes à memória de seus alumnos as lições anteriores” (Art. 21 do Estatuto de 19/05/1873).

conhecimentos/conteúdos enfadonhos, parecem contrastar com o discurso que, paradoxalmente, enfatizava seu caráter utilitário, mas também de erudição. Decerto, não ser essa uma particularidade da Geografia escolar, mas possivelmente uma aderência ao que se colocava a época para a instrução em consonância com os saberes a ser examinados, imputando-lhe uma penosa carga de conteúdos, inclusive, originários de outras áreas.

Ademais, ainda que localizemos nos compêndios algumas recomendações voltadas para o uso de atlas, mapas e figuras; a ampliação e/ou transformação da cultura material escolar parece não ter ocupado significativamente o ensino secundário em Alagoas.

4.3.3 Traços de regularidade e singularidade nos conteúdos dos compêndios

Quais saberes e/ou conteúdos estiveram mais associados à Geografia escolar, dito de outro modo, mais regularmente presentes nos compêndios ou em outras enunciações dos professores-geógrafos? Que aspecto servira de amálgama para essa organização?

De antemão, vale destacar que falar de espaços, de terras, de relevos, de climas, de vegetações, de vantagens dadas ou adquiridas era, por assim dizer, falar de civilização. Aliás, falar das populações, das raças, das religiões, das formas de governo era também falar de civilização.

Com efeito, o estudo do clima foi uma das temáticas ou assuntos recorrentes em muitos compêndios produzidos por alagoanos, certamente com base no entendimento de que era necessário dar realce as dinâmicas que moldam os meios naturais¹⁵², mas também por preocupações que se agregavam a uma tendência higienista e de civilização. As suas desvantagens - inscrita por classificação *sui generis*, a exemplo de o clima ser salubre ou insalubre - foram assim transmutadas em vantagens para o contexto da Província de Alagoas, razão pela qual o assunto das secas foi tangenciado.

Localizar, delimitar, caracterizar, hierarquizar foram movimentos ou conhecimentos necessários para dar a ver e conhecer um território; além de uma questão de nacionalismo para muitos geógrafos no período do Oitocentos. As vantagens e/ou desvantagens da localização geográfica estiveram marcadas em muitas enunciações. Se considerarmos que as primeiras civilizações souberam desfrutar das vantagens da natureza, portanto uma condição de civilização era, pois conhecer os elementos da natureza para a partir deles atuar.

¹⁵² Nessa mesma perspectiva era apresentado o assunto vulcões no compêndio de Espindola.

Nessa direção, à localização do território, a enumeração dos seus produtos, o mapeamento dos seus rios, vilas, povoados e as vantagens advindas de tais aspectos foram uma preocupação dos geógrafos à época, imprimindo uma regularidade nos conteúdos constantes nos compêndios e singularidade quando relativa à territorialidade focalizada, isto é, particular da Província das Alagoas.

Nessa perspectiva, podemos destacar nos compêndios, notadamente o de Moura, as marcas de um discurso que se aproxima daquele conduzido pelo IHGB, focalizando a natureza como condição ou garantia do progresso vindouro; mas também a expressão de uma visão pessimista que identificava nos habitantes, sobretudo os nativos¹⁵³, um obstáculo ao desenvolvimento sendo, portanto, necessário agir¹⁵⁴.

Outrossim, o discurso de Moura aproxima-se do dos viajantes e cronistas, ao tempo que procurou reivindicar para o território alagoano o que se denomina de “o mito da Alagoas próspera” (ROLIM, et all, 2011, p. 56) perdurável na geografia alagoana, passando por Thomaz Espíndola em sua *Geografia Alagoana* (1871) e José Próspero Jeovah da Silva Carotá em sua *Crônica do Penedo* (1872) - ambos professores da cadeira de Geografia e membros do IAGAL.

Um dos aspectos singular com relação ao conteúdo geográfico refere-se ao fenômeno da seca, mencionado desde o *Atlas* de Cândido de Almeida como um elemento de decadência para as províncias (referindo-se a do Ceará). Todavia, não mencionado de forma direta nos compêndios de Antonio Joaquim de Moura e de Thomaz do Bomfim Espindola. Em contrapartida as matas e o litoral foram recortes geográficos privilegiados em seus escritos em detrimento do sertão. Aliás, é do urbano e da modernidade que se ufanam em seus escritos, com destaque para Penedo - conforme os registros de Moura, já mencionados no capítulo anterior e de Carotá.

Ademais, a extensa lista das chamadas divisões política, administrativa, eclesiática, judiciária da província de Alagoas - de que dão conta os compêndios de Moura e Espindola - resultando na extensa enumeração do nome de vilas e cidades denotam a premissa do Estado-nação assumida pelo expansionismo (e porque não nacionalismo) para dentro ou para o

¹⁵³ Contudo, há que se destacar a presença de diferentes e divergentes concepções acerca dos indígenas na aludida instituição. O índio ora era visto como agente da colonização e representante de uma identidade nacional, ora como o selvagem. Sobre essa questão ler Treece (2008) e Guimarães (2011). TREECE (, David. *Exilados, Aliados e Rebeldes: o movimento indianista, a política indigenista e o Estado-Nação Imperial*. São Paulo: Nankin Editorial/Edusp, 2008.

¹⁵⁴ A esse respeito ler MELLO, Janaina Cardoso de. Alagoas e a escrita de si mesma e da sua gente no século XIX: entre silêncios, cabanos, matas e censos demográficos. In: **Revista Crítica Histórica**. Maceió-AL, ano I, n. 1, jun. 2010.

interior da Província de modo a dar visibilidade aos “fundos territoriais” (utilizando uma expressão de MORAES, 2005) até então desprovidos.

Contudo, as divisões não poderiam constituir uma simples enumeração, razão pela qual foram acompanhadas de descrições, mas também recheadas por conteúdos de modo a evidenciar a ordem e a civilização. É, pois nesse contexto que dados referentes à instrução pública são veiculados e ganham sentido nos compêndios referidos.

Assim sendo, dizemos que o paradigma da Geografia moderna clássica¹⁵⁵ perpassa os conteúdos e que a geografia moderna científica restringira-se aos enunciados dos autores, como uma condição almejada, mas em processo de consolidação. Afinal, como bem lembrou Rocha (2014)

Não podemos esquecer que, durante muito tempo, o rótulo Geografia foi utilizado para designar diferentes estudos ou produtos destes estudos. Tinha ele uma conotação quase que enciclopédica, e servia, por isso mesmo, tanto para se referir ao objeto Terra quanto para também denominar os estudos de descrição e representação daquele mesmo objeto. Em consequência, saber geografia passou a significar ter domínio do maior número de conhecimentos possível sobre os territórios e seus habitantes. (ROCHA, 2014, p. 17)

Consideramos a relevância dessa observação também para servir de base para os diversos discursos pronunciados em nome da Geografia ou por sua invocação a que recorreram muitos geógrafos no século XIX, mas, sobretudo os professores-autores de obras de Geografia; seja como posição assumida por sua atuação nos liceus e/ou por sua autoridade e autorização para tratar do assunto em seus compêndios ou propostas de organização da instrução.

Nessa direção muitos compêndios foram produzidos, geógrafos autorizados como professores-autores, mas também pela sua inserção em associações que se investira ou se instituíra como *locus* ou credencial para essa autorização, a exemplo do IHGB e de seus congêneres nas províncias.

Em Alagoas, ainda que o critério ou foco na localidade tenha sido abandonado no último quartel do século XIX no contexto da produção de compêndios, possivelmente após a publicação do Decreto que autorizava a realização de exames na Província; mesmo assim o território brasileiro ainda não ocupou a centralidade discursiva, o que aponta para a

¹⁵⁵ Conforme Silva (2012, p. 228) o paradigma da geografia clássica contribuiu para a longa permanência da geografia descritiva, tendo esta começado a declinar apenas na passagem para o século XX em decorrência das mudanças de concepções pedagógicas, métodos e objetivos de ensino.

manutenção da tradição da Geografia geral, primando-se nos compêndios pela definição de termos geográficos, juntamente com um roteiro preestabelecido para descrição dos continentes e dos países, especialmente, os europeus

Diegues Junior (1890, p. 4) enunciou em seu *Compêndio de Geographia e Cosmographia* que “na sciencia geographica se considerão duas partes geraes, 1ª a parte theorica em que se estabelecem os principios que explicão os factos geographicos, 2ª a parte descriptiva em que se mostrão esses factos, se combinão e explicão”. Para o mencionado autor os fatos geográficos abarcavam três ordens que por sua vez eram associadas a cada uma das partes/ramos da geografia: “a 1ª considera a terra no espaço como planeta, é a geographia astronômica; a 2ª considera a organização do planeta, é a geographia physica; a 3ª considera os homens e seu desenvolvimento na terra, é a geographia política”. (DIEGUES JUNIOR, 1890, p. 4).

Destarte, lemos na enunciação não somente a indicação do método pelo qual pautou os seus escritos, mas também como expressão constitutiva de um código disciplinar compartilhado ou guia para abordagem ou apresentação dos saberes geográficos.

Desse modo, consideramos que Diegues Junior, não somente destacou, mas também utilizou na escrita do seu compêndio uma tradição na qual se adotava uma sequência generalizada para abordar os recortes espaciais, fossem continentes, províncias, estados.

4.4 A articulação de instituições, sujeitos e artefatos na configuração de um código disciplinar e conformação da Geografia escolar

Consoante com os elementos da teoria do discurso de vertente foucaultiana, avaliamos que tanto as instituições quanto os sujeitos e os artefatos compêndios, possibilitaram a constituição de uma homogeneidade discursiva de modo a contribuir para a configuração de um código disciplinar que, uma vez compartilhado, foi conformando a disciplina escolar Geografia no/para o ensino secundário.

Destarte, foram sendo produzidos rebatimentos que projetaram e alinharam os professores/lentes de Geografia ao objetivo de encaminhar a produção do Estado-nação. Entendemos que tal projeção esteve respaldada na concepção de que se a instrução era o grande objetivo e desafio, transformar e civilizar a sociedade eram as metas. Conhecer o território era uma necessidade para nele atuar, desse modo, os compêndios e outros dispositivos discursivos foram não somente reivindicados, mas principalmente compartilhados para esse empreendimento.

Considerada a extensão do território brasileiro, conhecer partes deste, a exemplo de cada uma das províncias, certamente não significara desconsiderar o nacional, ainda que o localismo e o universalismo tenham sido os gatilhos acionados na produção geográfica alagoana. Assim sendo, se o primeiro elemento tinha o território como materialidade espacial e a civilização como intento; o segundo apontava para modernidade, na qual a pretensão ao científico e, portanto ao universal davam o tom.

Os geógrafos alagoanos e/ou os que escreveram sobre esse território, principalmente na forma de compêndios, certamente lidaram com características ou representações da Província de Alagoas relativas aos aspectos de extensão, demarcação territorial, modernidade e progresso. A escrita de compêndios alagoanos, a nosso ver, pode ser vista também como uma estratégia geopolítica que intentava dar visibilidade, singularidade e centralidade à Província, já que se tendia a considerá-la como uma das províncias que orbitavam ao redor do “Planeta Pernambuco”¹⁵⁶.

Nas enunciações discursivas o enunciado que se destaca na análise do(s) conteúdo(s) desses compêndios aponta para a correlação de discursos, destacando-se o político, o administrativo, o médico, sobretudo, em sua vertente de modernidade e higienismo. Podemos dizer que une esses escritos a apresentação da Província em seu potencial (na qual a natureza era uma grande aliada), sem que não tenham sido feitas algumas recomendações de ordem política, que lemos como úteis aos administradores.

Antonio Joaquim de Moura, por exemplo, após enumerar em seu compêndio os produtos em abundância na Província, destacando o açúcar, os algodões e as madeiras como produtos de exportação, mas também os que não eram bem aproveitados e os que ainda não eram exportados, a exemplo da variedade de pescados e mariscos; fizera algumas ressalvas:

1ª) Pernambuco he de certo modo tributario desta provincia pela dependencia de suas madeiras principalmente de infinitas canôas de hum só páo, extrahida, de ordinario, das mattas de Jacuhype”; [e a 2ª ao modo de convite e/ou alerta] “quem trouxer para esta Provincia, industria e alguns meios pecuniarios, inda que medianos deve ser feliz senão vier escular com as urnas elleitoraes.

Já Espindola, empregando um discurso coerente com a sua formação em medicina, enfatizou as doenças e seus tratamentos, assim como recomendou providências que julgava necessárias a adequação sanitária da cidade e condizentes com o grau de civilização, conforme destacamos no capítulo anterior.

¹⁵⁶ Expressão utilizada por Joaquim Manoel de Macedo em sua obra *Noções de Corographia do Brasil* (1873).

Aliás, após as indicações, como a anunciar ter sido feita a sua parte como geógrafo lançou a solução: “resta agora que um governo illustrado e progressista e uma câmara municipal illustrada e progressista promovam taes melhoramentos.” (ESPINDOLA, 1871, p. 198).

Na perspectiva das “produções”, de modo a dar a ver a diversidade de produtos de que dispunha o território de Alagoas, Espindola apresentou em seu compêndio de 1871 (p. 77 - 79) uma lista deles, classificando e indicando as plantas da região, conforme suas potencialidades para aproveitamento. Dessa forma, enumerou as utilizadas na construção naval, na construção civil, na alimentação, na marcenaria, na tinturaria, dentre outras utilidades.

Contudo, convém mencionar que mesmo ao abordar o território e/ou província valendo-se do modelo conhecido como corográfico, Espindola e Diegues não desconsideraram em seus compêndios nem os conceitos e/ou definições de uma geografia geral, aludidos como termos técnicos; nem tampouco os princípios cosmográficos. Aliás, reunir Geografia e Cosmografia foi uma indicação posta desde o título de seus compêndios.

Com efeito, integrar essas duas abordagens distintas, era por assim dizer, assumir as chamadas influências advindas de Ptolomeu com seu modelo matemático-cartográfico e o de Estrabão, considerado como histórico-descritivo; certamente que não pela perspectiva da oposição, mas da composição para produção de compêndios e, por extensão, da conformação da Geografia escolar.

Assim sendo, Cosmografia e Corografia constituíram a Geografia ou o geográfico nos compêndios analisados. De acordo com Gomes (1996, p. 130) tal apropriação por parte dos professores-autores de compêndios fez “figurar em geral uma cosmografia seguida de descrições regionais”.

Se a nomeação da Cadeira de Geografia permaneceu durante todo o período Imperial no âmbito do Liceu de Maceió, agregada a História e a Cronologia, nos compêndios-fontes as caracterizações - geografia histórica, descritiva, política, administrativa - ou mesmo aproximações aos saberes geográficos eram referidos como Cosmografia, Corografia, Geografia.

Ao considerarmos a produção de um *código disciplinar* compartilhado por aqueles que atuaram como professores no Liceu Provincial ou contribuíram para a conformação da Geografia escolar, quisemos destacar a permanência do que foi engendrado como uma tradição que se fez notar nas práticas e concepções de como se ensinava e se aprendia um determinado conhecimento, neste caso, o geográfico.

Ademais a caracterização de ser este um código que não prescinde de compartilhamento de proposições, remete igualmente a noção de circularidade e de interdependência apropriada no sentido de amoldada por uma geração de sujeitos que se julgavam como a que tinha as melhores condições de decidir, sobretudo no campo da educação em prol da marcha do progresso e da civilização.

Para tanto, a comunicação era imprescindível via livros, imprensa, associações, enfim em tantos quantos fossem possíveis os espaços de atuação. Nessa perspectiva, avaliamos que a preocupação de muitos geógrafos ao investigar a conformação da Geografia escolar em localizar ou mesmo denunciar a ausência da ciência ou dos conhecimentos científicos geográficos já produzidos, acabaram por considerar a articulação da disciplina com o Estado, de modo geral, ou o poder, em particular. Poder esse que conforme asseverara Foucault (1986, p. 163) “não tem necessidade de ciência, mas de uma massa de informações, que ele, [o geógrafo] por sua posição estratégica, é capaz de explorar”.

Destarte não sermos surpreendidos pelo que veiculara Espindola na terceira edição¹⁵⁷ do seu Compêndio, em que traços de permanência referentes ao método se mantiveram embora apresentados como mudanças em meio a permanências. Com efeito, o integrante da Comissão que elaboraram os *Pareceres* de Rui Barbosa não havia de fato incorporado as discussões mais atuais para o ensino de Geografia, certamente porque assumira a função de não só participar de um código disciplinar produzido para a Geografia Escolar, mas, sobretudo por capitaneá-lo no contexto da Província das Alagoas.

Ademais, avaliamos que a dimensão de cultura escolar conforme expressa por Julia (2002) apresentara-se como um elemento regulador do processo de escolarização pelo viés do ensino de Geografia, contribuindo igualmente para a configuração de um código disciplinar compartilhado no sentido de seu assentimento no âmbito de uma cultura escolar em seus aspectos de continuidades e permanências.

Por fim, com relação à configuração de um código disciplinar compartilhado por seus professores no Oitocentos, procuramos ponderar neste capítulo que ainda que dominante, mas não naturalizado, deve ser visto como historicamente produzido em uma época e por um público específico, o que o aparta de uma visão e prática estática não suscetível a mudanças em outros tempos no contexto de uma dinâmica que é, sobretudo, geracional e cultural.

¹⁵⁷ Referimo-nos à longa permanência do método dialogístico nos compêndios produzidos por Espindola, mesmo após ter integrado a Comissão de elaboração dos conhecidos *Pareceres* de Rui Barbosa, marcado pela crítica ao ensino mnemônico presente no ensino de Geografia.

Se compartilharmos com (CHERVEL, 1990, p 197) a assertiva de que “a taxa de renovação do corpo docente é então um fator determinante na evolução da disciplina”, possivelmente, essa correlação poderá ser associada a tantas permanências no ensino secundário de modo geral, mas, sobretudo, na Geografia escolar na Província de Alagoas. Dito de outro modo, um código disciplinar de longa duração, certamente foi possibilitando imprimir na conformação da Geografia escolar muitos traços que perduraram para além do Império, nominados como clássicos, tradicionais, modernos.

Convém destacar que a visão corográfica¹⁵⁸ empregada na feitura de muitos compêndios de modo a determinar conteúdos, formas de abordagem ou simplesmente o recorte espacial, certamente desenvolveu-se em consonância com o arranjo institucional do Império, de modo a considerar a perspectiva das elites regionais expressa por intelectuais que atuaram sob a batuta da erudição e da empiria no trato com o território, principalmente o alagoano.

Contudo, avaliamos que foi da ausência de uma perspectiva metodológica mais moderna, possivelmente, assentida na e pela cultura material escolar no âmbito da instrução secundária, que a disciplina Geografia com os elementos que a constituem - saberes, conteúdos, métodos, avaliação, docentes - foi constituindo objeto de discussão desde o último quartel do século XIX.

Nessa direção, as novas configurações de e para um código disciplinar expressaram contradições e entraves expressos em lugares vários, desde a legislação educacional, a imprensa, os compêndios, as práticas discursivas. A reconfiguração de uma geografia da erudição, certamente apresenta-se como objeto para outras investigações.

¹⁵⁸ De acordo com Maia (2014, p. 103) “a Corografia, além de ser uma operação metodológica para descrição de um lugar, ensejava a estratégia de dar visibilidade às características mais notáveis de uma região, tornando-se parte da Geografia: a Geografia regional”.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

(*E foi um dia a nossa civilização
Tão fácil de criar!*¹⁵⁹)

A Geografia foi chamada a participar...
A ‘disciplina’ se fez ação, episteme,
pedagogia!

Sob a pena, a estatística, a erudição:
Ergueram-se compêndios,
códigos, corporações.

A elite intelectual encaminhou à direção
via legislação, regulação, instrução...
Tudo em nome da ‘educação popular’!
Seguiram-se nos capítulos dos livros,
nas lições ensinadas,
nas representações inventadas
ensinamentos simples assim:

Os povos autóctones: desconsiderar
A situação dos negros: naturalizar
As terras, as fronteiras: dividir
O nosso território: precisar e mapear
Os nossos rios: enfatizar
Os povos civilizados: fazer notar
Por fim e por meio:
memorizar, inculcar, hierarquizar,
classificar, demarcar...
Eis os saberes a inculcar,
a ideologia a propagar!

Os versos acima, por nós elaborados, servem de epígrafe para as nossas considerações finais. Eles, pensamos, sintetizam a configuração de um código disciplinar não somente compartilhado, mas também utilizado na escrita de compêndios para o ensino da Geografia, ou melhor, para a Geografia escolar.

Nesse sentido, ao delimitarmos no espaço e no tempo o nosso objeto - a conformação da Geografia Escolar na Província de Alagoas no período de 1844 a 1890 - foi possível afirmar que a referida Província contribuiu para a história da Geografia Escolar Brasileira por meio de uma vasta produção de compêndios que se agregaram a uma bibliografia destinada ao universo escolar e, portanto, como constituição/configuração de uma disciplina escolar.

Consideramos como pressuposto basilar na investigação desenvolvida para essa tese, que cada disciplina tem sua própria história e, por isso, deve ser contextualizada no tempo e no espaço, conforme Chervel (1990) e Goodson (1990). Avaliamos que a grande quantidade de compêndios de Geografia produzidos ao longo do século XIX, consideradas as re-edições

¹⁵⁹ O trecho inicial em itálico é de autoria do pernambucano **Ascenso** Carneiro Gonçalves **Ferreira**, excerto do poema *História Pátria*. (FERREIRA, 1995, p. 100-101).

dos escritos por Thomaz do Bomfim Espindola, associada à singularidade de tratarem do território alagoano ou terem sido escritos por alagoanos na condição de professores da Cadeira de Geografia; apontaram a relevância que a Geografia escolar teve para a Província das Alagoas Oitocentista. Relevância que pode ser lida também como contributo à história desta disciplina no processo de escolarização em Alagoas, de modo particular, mas também no Brasil.

Destarte, a escrita desses compêndios assinalou a existência de uma produção própria do conhecimento geográfico escolar, contrariando a tradicional tese de que os compêndios utilizados nas províncias para o ensino de Geografia eram os mesmos utilizados no Colégio Pedro II, geralmente produzidos por estrangeiros ou de autoria do seu quadro de professores.

Decerto que, se a Geografia ensinada no Brasil não provinha exclusivamente de autores estrangeiros, conforme apontaram alguns estudos (SILVA, 2012); na Província das Alagoas, além de ser escrita por autores-professores alagoanos, muitos deles também versavam sobre o local, conforme sugerem os compêndios de Geografia utilizados como fontes principais nesta tese de doutoramento.

Ponderamos que tal produção abalizou, igualmente, uma especificidade desse saber voltado para o local ou provincial ainda que matizado pelo universal, conforme expressaram os autores aqui selecionados. Para tanto, consideramos os discursos apresentados no entorno das obras-fontes: exórdios, posfácios, notas, bem como os conteúdos propriamente ditos.

Considerada as fontes compêndios, legislação educacional, bem como as falas e relatórios dos nossos dirigentes, interpretamos que essas nos permitem afirmar que a conformação dessa disciplina, ao tempo que guarda singularidades nas províncias, aponta as relações de poder que se estabeleciam nessas configurações, reafirmando-se, inclusive, a dos seus professores. Igualmente, os jornais que circularam na Província possibilitaram apreender aspectos vários atinentes a essa conformação - notadamente de caráter metodológico - quando a instrução secundária pública e/ou particular era “agravada pelas grafias jornalísticas” (MORAIS, 2014, p. 4).

Ainda com base nas fontes supracitadas, foi possível identificar dois momentos importantes para a conformação da disciplina Geografia na Província de Alagoas. A primeira, compreendida entre os anos de 1844 a 1873, caracterizada pela presença de uma geografia local, e a segunda, de 1874 a 1890, por uma geografia geral e do Brasil.

Consideradas as interfaces da disciplina em foco com o ensino secundário, notadamente no que diz respeito as suas finalidades, interpretamos que no primeiro momento a Geografia esteve voltada para a apropriação de um conhecimento local, que seria necessário

a uma elite que assumia cargos na Província ou entrava para os cursos superiores, principalmente na Faculdade de Direito do Recife. Já no segundo momento, dois marcos significativos, a saber: a produção do compêndio *Elementos de Geographia e Cosmographia oferecidos a mocidade alagoana* (1874) de autoria de Thomaz Bomfim Espindola, associado à aprovação da Lei de nº 5.429 de 02 de outubro de 1873, reconhecendo os exames parcelados ou de preparatórios que possibilitavam o acesso às escolas superiores realizados nas províncias que não dispunham desse tipo de curso; possivelmente, contribuíram para a produção de compêndios com foco na geografia geral e/ou brasileira, bem como para a ampliação do número de alunos matriculados em Geografia.

Assim sendo, com relação ao segundo momento estabelecido, dizemos que foi possível perceber certa consolidação de uma vulgata nos compêndios produzidos, indícios que lemos em consonância com a configuração de um *código disciplinar* compartilhado. O pressuposto que abaliza nossa leitura considera “a publicação de livros como a principal forma de fazer circular as ideias ou pensamentos pedagógicos e educacionais no seu sentido mais amplo” (PINHEIRO, 2015, p. 140); mas também restrito a uma província ou a um grupo de intelectuais, nesse contexto, o dos lentes catedráticos de Geografia do Liceu Alagoano.

Conteúdos estáveis e compartilhamento de concepções, aliados à recorrência observada nos compêndios, sob a forma de linguagem, método de ensino e ou finalidade foram conformando a Geografia escolar. Nesse sentido, os professores-autores seguiram um padrão programático para a matéria/disciplina contribuindo, sobremaneira, para sua conformação, o que nos permite denominá-lo como momento de suma estabilidade para a instrução secundária.

Destarte, reafirmamos que os professores-autores dos compêndios foram produzindo não somente um lugar para a Geografia no ensino secundário brasileiro, mas também o(s) lugar(es) de ambos na sociedade. Aliás, não seria exagero dizer que foram estes sujeitos os grandes responsáveis pela permanência e relevância da matéria/disciplina na escolarização secundária - constituindo-se como um conjunto de saberes e conhecimentos, determinando o escopo da Geografia Escolar em um contexto sócio-cultural e econômico mais amplo em que poucos sabiam sequer ler.

Assim sendo, legitima-se a afirmação de que se o Liceu Provincial de Alagoas teve reconhecida respeitabilidade cultural e educacional para a formação da mocidade alagoana durante todo o Império, a Cadeira de Geografia também a teve, notadamente pela notoriedade dos seus mestres.

Contudo, a estabilidade da matéria/disciplina com sua conservação de conteúdos, métodos e finalidades fez aguçar as discussões sobre outra face ou via de modernização que deveria ser incorporada no ensino da Geografia, sobretudo, oriunda dos *Pareceres* de Rui Barbosa, ainda que pouco ressoante no Oitocentos. Nessa direção, a enumeração, a descrição, a memorização, os conteúdos de aspecto nomenclatural foram objeto de críticas acerca da Geografia escolar.

No que se refere às representações em torno do nacionalismo, dizemos que se este fora mais assentido à Geografia, aos poucos foi sendo deslocado para o âmbito da História como matéria/disciplina com maior aderência a tal intencionalidade o que, a nosso ver, vai apartando a Geografia em relação à História e ao mesmo tempo secundarizando o seu papel nessa discussão.

No âmbito da instrução, lemos aquele movimento considerando as nuances que marcaram uma multiplicidade de aspectos ao apresentar-se como referente ou referida por sujeitos e objetivos contextualizados. Se não continha um nacionalismo no sentido europeu, nem ideologia de massa como somente depois foi apropriada; cabe-nos ressaltar o seu papel nas discussões sobre o patriotismo, o localismo, a elite letrada, os agentes estatais, os interesses regionais e porque não dizer pessoais.

Com relação à matéria/disciplina Geografia escolar, tomando-se por base analítica os compêndios-fontes, dizemos que a relação da Geografia com a História foi pautada por uma racionalidade de convergência e complementaridade ante a separação ou a subordinação, haja vista que por meio de ambas intencionava-se colaborar com a conformação do Estado-nação.

Assim sendo, corroboramos a enunciação de Peixoto (2011) ao analisar essa articulação, mas também o papel designado e assumido pela Geografia ante o ponto de partida ou fato reconhecido de e para uma argumentação pautada na necessidade de construção de um Estado-nação e, por que não dizer também, de um Estado alagoano. Conforme fez notar o citado autor:

não havia Nação porque não havia território e não havia território porque este não estava ainda enunciado por uma narração do espaço, uma vez que esta tinha de ser fundamentada numa articulação temporal que devia ser reconhecida pelas elites que então formulavam o Estado. (PEIXOTO, 2011, p. 114).

Nessa direção, podemos afirmar que a discussão sobre o território assumiu a dianteira com um projeto de apresentá-lo, constituí-lo, delimitá-lo para toda a sociedade brasileira, o que se reverberou no âmbito da Geografia escolar. Recursos e população

complementaram a tríade abarcada pela Geografia física, política e histórica veiculada nos compêndios relativos à territorialidade alagoana.

Deste modo, avaliamos que a relevância da Geografia escolar na Província das Alagoas Oitocentista e sua reafirmação como matéria/disciplina deu-se em função de sua aderência ao projeto de escolarização empreendido que colocava a instrução secundária e seus professores como representantes da erudição e com as mais notáveis condições de dirigir, ordenar, e reafirmar a importância da *pátria loci* por meio da Geografia.

Assim sendo, dizemos que os professores de Geografia do Liceu desempenharam um papel importante para a conformação da Geografia escolar contribuindo para sua representação de matéria/disciplina pouco permeável às mudanças. Nessa perspectiva, participaram ativamente tanto de sua criação, quanto da sua reprodução, fosse via docência, produção de materiais escolares, a exemplo dos compêndios. A participação ativa dos professores em espaços reconhecidos como lugares que lhes permitiam realçar a Geografia e serem distinguidos como geógrafos, certamente reforçaram o papel de destaque dos conhecimentos geográficos.

Além dos geógrafos-professores e de outros que não exerceram tal função ou não foram assim reconhecidos (alagoanos ou não) há que se destacar que alguns deles ocuparam cargos à frente de administrações que procuraram reformar a educação, principalmente como Diretores da Instrução Pública - a exemplo de Thomaz Espindola e Diegues Junior - e de Presidente da Província, como foi o caso de Antonio Joaquim de Moura.

A Província de Alagoas parece ter sido uma localidade que fez não apenas surgir, mas, sobretudo, serem reconhecidos enquanto geógrafos, nomes para além dos já mencionados, destacando-se, igualmente, os de Dias Cabral e Tavares Bastos, tendo este último participado politicamente do debate nacional e exercitado a crítica às propostas educacionais da época.

Assim entendemos estes homens como agentes ativos, vez que não podem ser vistos como indivíduos isolados, mas como aqueles que também realizaram tarefas e interagiram na e pela Província, uma vez que atuaram e influenciaram outros agentes sócio-políticos e culturais. Contribuíram, ainda, com a instrução e com o processo de escolarização, que no âmbito do nosso objeto de investigação, os situamos na conformação da Geografia Escolar.

Mediante as relações apresentadas, dizemos que na Província das Alagoas a história da disciplina Geografia não se dissociou do seu Liceu nem do IHGAL, razão pela qual para ou por meio dessas instituições foram sendo estabelecidos agentes construtores da

intelectualidade alagoana de modo que consideramos que a Geografia escolar foi sendo conformada por dentro dessas instituições.

Entendidos os agentes como tudo que opera, seja por meio de atos mais imperativos, tornados leis; ou mais argumentativos, lidos como finalidades e proposições, ou ainda com contribuições de caráter mais prático, a exemplo da elaboração de compêndios, além de outros materiais postos aos alunos; há que se destacar que essa tessitura foi possível devido o lugar ou papel dos aludidos agentes em que se colocaram não só no centro do processo de conformação do Estado Nacional, mas também Alagoano.

Ademais, o papel que desempenharam no e para o processo de escolarização na Província, além de sua construção política, educacional, mas, sobretudo, intelectual, foi possibilitada por suas inserções ou compartilhamentos no mesmo universo de códigos e relações sociais. Desse modo, contribuíram, ao mesmo tempo, para a construção da semelhança e da diferença no contexto da tradição e da conformação da disciplina escolar Geografia.

Avaliando que no período do Oitocentos - principalmente considerando o ensino secundário - o conhecimento era muito mais livresco, retórico, que prático e a ilustração era a moda, reafirmamos que a Geografia encontrou solo fértil para o seu assentimento nas instituições, notadamente, pelas sobreditas razões explicitadas.

Concordamos, portanto, com Viñao Frago (2008, p. 206) quando nos chama a atenção para o fato de que “o elemento chave, que configura, organiza, e ordena uma disciplina, é o código disciplinar”, vez que “sugere a existência de regras ou pautas, assim como a de sua imposição com caráter geral. Mas também as de estabilidade, consolidação ou sedimentação e coerência interna”.

Dos principais elementos de conformação da Geografia Escolar na Província de Alagoas, destacamos como marcas de regularidade a inter-relação entre dois processos lidos como finalidades, a saber: o processo civilizatório para a população e o da formação e consolidação do Estado Nação articulados ao território, fosse local ou nacional. Como marca de singularidade nessa conformação, realçamos que a focalização de uma pátria local, embora não contraposta à nacional fora mobilizada, a nosso ver, não apenas por uma questão de identidade, mas, sobretudo, de identificação e diferenciação de um território.

Desse modo, a matéria/disciplina foi sendo conformada via mobilização de discursos vários, fossem políticos ou administrativos, senão pessoais, não no sentido subjetivo do termo, mas com relação às posições objetivas de saberes e poderes que estavam delegadas aos sujeitos e instituições - geógrafos, professores-autores, sócios dos institutos históricos e

geográficos. Erigira-se assim dos discursos traços marcados por ênfases utilitárias, localistas e universais, de civilização e progresso.

Concluimos que em (e por) endossos vários, principalmente da ordem do discurso, à Geografia fora resguardado um lugar de destaque com reservas as mais diversas que se fizeram notar nas formações discursivas de enunciados atravessados por discursos de erudição, de administração e pedagógicos. Discursos que proferidos por dentro de instituições e institucionalizações várias foram, igualmente, alçados à condição de “construtores de identidades” a veicularem uma “pedagogia da nação - para utilizar uma expressão de Gasparello (2009) - de modo geral, e da Geografia em particular; razão pela qual não somente os compêndios, mas a imprensa e o IHGAL podem ser também vistos por esse ângulo.

Ao indagarmos para que e para quem servia a Geografia escolar no século XIX não podemos perder de vista que a disciplina Geografia foi sendo conformada sob o argumento teleológico, antropológico e pedagógico da “civilização” que se pretendeu construir no Brasil, a partir do século XIX. Portanto, civilizar como objetivo finalístico implicava em levar à civilização ou a adquiri-la pelo processo de aquisição do progresso das condições econômicas, sociais, institucionais e civis a partir das práticas instrucionais e educacionais.

Se a noção de civilização designa, ao mesmo tempo, valores morais e materiais, havemos que considerar, no contexto da instrução secundária, que “levar civilização” parece ser o papel que os alunos passariam a desempenhar na sociedade, visando ao seu aprimoramento e/ou desenvolvimento. Contudo, para que pudesse “levar à civilização”, tal elemento como conteúdo, atravessava um vasto campo de enunciações, fosse como “guia” para a escrita de compêndios; ou mesmo nas concepções e discursos dos administradores e dos professores de Geografia que atuaram nas mais diversas instituições do século XIX, aqui em especial no Liceu Provincial de Alagoas.

Nesta perspectiva, vale ressaltar que não somente corroboramos a tese expressa por Corrêa (2015, p. 66) de que “a natureza específica da formação do Estado brasileiro endossou a necessidade da construção de discursos ideológicos que reverberam nas leis, na imprensa, nas obras e, também, na sala-de-aula”; como, igualmente, a experienciamos ao operarmos, historiograficamente, (CERTEAU, 2002) investigando a conformação de uma disciplina singular como a Geografia, sob a ótica da História da Educação.

Por fim, cientes de que na apresentação de uma tese que se vincula ao campo da História da Educação e que adota como referencial teórico-metodológico a HDE, a narrativa constitui “talvez a parte mais vulnerável do estudo por revelar, além das boas pisadas, os tropeços da caminhada” (PINTO, 2014, p. 132); finalizamos essa tese, imbuídos do desejo de

que os leitores e pesquisadores ao identificarem as suas vulnerabilidades às apreendam também como necessidades de ampliação de conhecimento e de possibilidade de realização de outras investigações: aos novos objetos, fontes e abordagens! Afinal, como indicou Grandière (2004) com relação à investigação acerca da história das disciplinas escolares:

sua emergência e introdução nos ‘cursos’ escolares, sua evolução através dos regulamentos que as organizam, as práticas e os exercícios que lhe dão identidade, os manuais que estruturam seu ensino, [...] continuam sendo uma vasta mina aberta ao trabalho dos historiadores. (GRANDIÈRE, 2004, p. 241).

Da nossa parte, continuamos seguindo o poeta Carlos Drummond de Andrade (1980) ao assim se pronunciar:

[...] Eu tropeço no possível,
E não desisto de fazer a descoberta
do que tem dentro da casca do impossível.
(ANDRADE, 1980, p. 14)

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. A autoria de livro didático de geografia em Pernambuco no século XIX: uma relação entre a legislação e a elaboração. In: **Revista Terra Livre**. Dourados, MS, ano 24, v. 2, nº 31, jul. dez., 2008, p. 163 - 171.
- ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. Um debate acerca da origem da Geografia Escolar no Brasil. **Interfaces Científicas-Educação**. Aracaju, SE: v. 2, nº 2, p. 13- 23, fev. 2014. ALMEIDA, Luiz Sávio de (Org.). **Dois textos alagoanos exemplares**. Arapiraca: FUNESA, 2004.
- ALVES, André Luís Conceição. **A geografia e uma história: a disciplina de geografia no Atheneu sergipense entre os anos de 1870 e 1908**. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. São Cristovão, SE: UFS, 2014.
- ALVES, Gilberto Luiz. A centralidade do instrumento de trabalho na relação educativa: a escola moderna brasileira nos séculos XIX e XX. In: GONÇALVES NETO, Wenceslau; MIGUEL, Maria Elisabeth B; FERREIRA NETO, Amarílio (Org.). **Práticas escolares e processos educativos: currículos, disciplinas e instituições escolares (séculos XIX e XX)**. Vitória, ES: EDUFES, 2011, p. 279 - 305.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. Procurar o que esquecer para lembrar. **Boitempo III**. 2 ed. Editora José Olympio.
- ANGELO, Maria Deusia Lima; ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. Autores e livros didáticos regionais de Geografia (1870 - 1910): elementos históricos e educacionais para uma espacialização do fenômeno. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 4, n. 8, p. 88 - 112, jul./dez., 2014.
- ANGELO, Maria Deusia Lima. **Livros didáticos de geografia e seus autores: uma análise contextualizada das décadas de 1870 a 1910, no Brasil**. João Pessoa, PB: Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal da Paraíba, 2014. (Dissertação de Mestrado).
- ANJOS, Juarez J. T. História das disciplinas escolares: quatro abordagens historiográficas. **Reflexão & Ação**. Santa Cruz do Sul: SC, v. 21, n. esp. jan./jun. 2013, p. 281 - 298.
- BAQUÉ, Juan Mainer. **La historia de las disciplinas escolares: Génesis y problemas de un joven campo de investigación**. El interés del proyecto Nebraska (Fedicaria) en el tema. Intervención en el Seminario del Doctorado Interinstitucional de Educación de la Universidad Distrital José Caldas/Bogotá (Colômbia), ago. 2010, p. 1 - 40.
- BASTOS, Humberto. **O Desenvolvimento da Instrução Pública em Alagoas**. Maceió, AL: IBGE, 1939.

BARROS, Francisco Reinaldo Amorim de. **ABC das Alagoas**: dicionário biobibliográfico, histórico e geográfico de Alagoas. Brasília: Senado Federal, 2005.

BEAUMONT, Madame Leprice de. **Thesouro de Meninas, ou diálogos entre uma sabia aja e suas discípulas**. Traduzido por Joaquim Inácio de Frias.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 475-491, set./dez. 2004.

BLACKKE, Augusto V. A. Sacramento. **Dicionário Bibliográfico Brasileiro**. Rio de Janeiro, Tipografia Nacional, 1883.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Tradução: André Telles. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2001.

BOLIGIAN, Levon. **A cartografia nos livros didáticos e programas oficiais no período de 1824 a 2002**: contribuições para a história da Geografia escolar no Brasil (Tese de Doutorado), Rio Claro, SP: Programa de Pós-graduação em Geografia – UNESP. 2010.

BUFREM, Leilah Santiago; SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. Os manuais destinados a professores como fontes para a história das formas de ensinar. **Revista HISTEDBR Online**, São Paulo, n. 22, p. 120-130, jun. 2006. Acesso em: 13 nov. 2015.

CAPEL, Horácio. Historia de laciencia e historia de las disciplinas científicas. **Geo-Crítica**, Año XIV, n. 84, Universidad de Barcelona, 1989.

CAROATÁ, José Próspero S. Crônica do Penedo. In: **Revista do Instituto Archeológico e Geográfico Alagoano**, ano I, n. 1, 1872, p. 6.

CARVALHO, Antonio Alfredo Telles de. Insurgência dos estudos sobre a História do Pensamento Geográfico no Brasil nos derradeiros decênios do Século XX. In: **II Encontro Nacional de História do Pensamento Geográfico**. São Paulo, SP: USP, 2009, p. 1 - 14.

CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem**: a elite política Imperial. Rio de Janeiro, RJ: Campus, 1980.

CASTRO, Pérola Maria Goldfeder. Visões da “família provincial do Império”: Política e representação do espaço no Brasil do século XIX. **Revista Espacialidades [online]**. v. 6, n. 5. p. 31-51, 2013.

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.

CERTEAU, Michel. **A escrita da História**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.

CHARTIER, Roger. **Escribir las prácticas**. Buenos Aires: Manantial SRL, 2006.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n. 2, 1990, p. 177 - 229.

CHERVEL, André; COMPÈRE, Marie-Madeleine. As humanidades no ensino. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 25, n. 2, jul./dez. 1999.

CORRÊA, Márcio Ferreira Nery. Elementos de reflexão acerca da Geografia ensinada no Imperial Collegio de Pedro II e de sua relação com a formação da questão territorial e do Estado nação brasileiros. **Revista Geográfica de América Central**. Costa Rica, nº esp., p. 1-17, 2011.

CORRÊA, Márcio Ferreira Nery. Um ideólogo da brasilidade em sala de aula: Justiniano José da Rocha, o primeiro professor de Geografia do Imperial Collegio de Pedro II. **Giramundo**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 51-68, jan/jun. 2015.

CORRÊA, Márcio Ferreira Nery. Uma reflexão teórico-metodológica para a produção historiográfica da Geografia escolar Oitocentista. **Cadernos de História da Educação**, v. 14, n. 1, jan./abr. 2015.

CORRÊA, Márcio Ferreira Nery. Livros e Professores-Autores de Geografia no Colégio Pedro II. **Anais do XV Encuentro de Geógrafos de América Latina (EGAL)**, Havana/Cuba, 2015, p. 1-17.

CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. **Caderno Cedes**, nº 52, nov., 2000, p. 11-23.

COSTA, Craveiro. Os grandes educadores alagoanos. In: **Revista de Ensino de Alagoas**. Maceió: Directoria Geral de Instrução Pública. 1927, n. 4, jul./ago.

COSTA, Craveiro. **Instrução Pública e Instituições Culturais de Alagoas & Outros Ensaio**. Maceió, AL: EDUFAL, [1931] 2011.

CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo. **Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia**. Barcelona: Ed. Pomares-Corredor, 1997. (versão eletrônica, 2009).

CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo. La Historia como disciplina escolar: génesis y metamorfosis del conocimiento histórico en las aulas. In: FORCADELL, Carlos; PEIRÓ,

Ignácio (Coords.). **Lecturas de la Historia**: Nueve reflexiones sobre Historia de la Historiografía. Zaragoza: Institución “Fernando el Católico”, 2001, p. 221-254.

CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo. El código disciplinar de la historia escolar em España: Algunas ideas para la explicación de la sociogénesis de una materia de enseñanza. **Encounters on Education**, v. 3, 2002, p. 27 - 41.

CURY, Cláudia Engler. As práticas instrucionais no Lyceo Parahybano (1836 -1889): a configuração dos planos de ensino e o ensino de História. In: **Anais eletrônicos do VI Congresso Luso-brasileiro de História da Educação**: percursos e desafios da pesquisa e do ensino de história da educação. Uberlândia, MG: Universidade Federal de Uberlândia, 2006, p. 4110 - 20.

CURY, Cláudia Engler. Espaços de leitura e venda de livros escolares na cidade da Paraíba (1850-1889). In: **Outros Tempos**, v. 11, nº 18, 2014, p. 154 - 171.

CURY, Cláudia Engler; PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. Os compêndios e a circulação de idéias francesas no Lyceu Provincial da Parahyba do Norte (1850 - 1889). In: CURY, Cláudia. Engler; GALVES, Marcelo C; FARIA, Regina Helena M. de. (orgs.). **O Império do Brasil**: educação, impressos e confrontos sociopolíticos. São Luís, MA: Editora UEMA, 2015, p. 127 - 151.

DIAS CABRAL. José Francisco. Relatório. In: **Revista do Instituto Archeológico e Geográfico Alagoano**, n. 10, dez., 1877. Maceió: Imprensa Oficial, 1947.

DIAS CABRAL, José Francisco. *A Utilidade da Geografia*. In: **Revista do Instituto Archeológico e Geográfico Alagoano**, n. 9, dez.1876, p. 240-47. Maceió: Imprensa Oficial, 1947.

DOLHNIKOFF, Míriam. **O Pacto Imperial**: origens do federalismo no Brasil do século XIX. São Paulo, SP: Globo, 2005.

DUARTE, Abelardo. A primeira geografia alagoana: em torno do centenário da sua publicação. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas**. v. XXIV, 1945/1946. Maceió: Imprensa Oficial, 1947.

DUARTE, Abelardo. **Acréscimos e Retificações à História do Liceu Alagoano**. Maceió, AL: Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e Cultura, 1963.

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.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; GONÇALVES, Irlen Antonio; VIDAL, Diana; PAULILO, André. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação & Pesquisa**. São Paulo, v. 30, nº 1, p. 169 - 159. 2004.

FERREIRA, Joseane Abílio de Sousa. **Os exercícios no livro didático de geografia no Brasil: mudanças e permanências (1880 - 1930)**. João Pessoa, PB: Programa de Pós-Graduação em Educação: História da Educação. Universidade Federal da Paraíba, 2012. (Dissertação de Mestrado).

FERREIRA, Márcia Serra. Investigando os rumos da disciplina escolar Ciências no Colégio Pedro II (1960 - 1970). **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 45, p. 127-144, jun. 2007.

FISCHER, Rosa M. B. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007, p. 48 - 70.

FISCHER, Rosa M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**. Rio de Janeiro, nº 114, p. 197- 223, nov. 2001.

FISCHER, Rosa M. B. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, nº 02, p. 371 - 389, jul./dez. 2003.

FOUCAULT, Michel. Foucault, M. Memoria redactada para la candidatura al Collège de France. En D. Eribon, **Michel Foucault** (p. 423-8). Barcelona: Anagrama, 1992.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo, SP: Loyola, [1996] 2005.

FOUCAULT, Michel. **Ditos & escritos IV (Estratégia, poder-saber)**. Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Organizado por Manoel Barros da Motta. Rio de Janeiro: Forense, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. 7 ed. Tradução de Luís Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense, [1986] 2005.

FOUCAULT, Michel. O que é um autor? In: **Ditos e escritos. Estética: literatura e pintura, música e cinema**. 2 ed. Organização e seleção de textos, Manuel Barros da Motta, tradução Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2009, p. 264-298.

GASPARELLO, Arlette M. Traduções. Apostilas e livros didáticos: ofícios e saberes na construção das disciplinas escolares. 'Usos do Passado'. In: **XII Encontro Regional de História** – ANPUH/RJ, 2006, p. 1 - 10.

GOMES, Daniel Mendes. **Geografia no ensino secundário em São Paulo (1834 - 1896)**. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

GOMES, Paulo César da Costa. **Geografia e modernidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

GONÇALVES, Amanda Regina. A geografia escolar como campo de investigação: história da disciplina e cultura escolar. **Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales**. Universidade de Barcelona, v. XVI, nº 905, 15 de enero, 2011.

GONDRA, José Gonçalves & SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no Império brasileiro**, São Paulo, SP: Cortez, 2008.

GONDRA, José Gonçalves. A instrução como questão para a intelectualidade brasileira do segundo Império. (Conferência ministrada na FAE/UFMG) 2007.

GOODSON, Ivor. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

GOODSON, Ivor. **Currículo: Teoria e História**. Tradução de Atílio Brunetta; apresentação de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GOODSON, Ivor. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n. 2, p. 232- 254, 1990.

GOODSON, Ivor. **O currículo em mudança: estudos na construção social do currículo**. Portugal: Porto Editora, 2001.

GRANDIERE, Marcel. L'histoire des disciplines: présentation. **Paedagogica Historica**, v. 40, nº 3, june 2004, p. 239-243.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. **Historiografia e nação no Brasil (1835 - 1857)**. Rio de Janeiro, RJ: EDUERJ, 2011.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. **Livro de Fontes de Historiografia Brasileira**. Rio de Janeiro, RJ: EDUERJ, 2010.

HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto. **O ensino secundário no Brasil Império**. São Paulo, SP: EDUSP, 2008.

HERCULANO, Edgleide de Oliveira. **Análise de compêndios de geografia (1844 - 1890)**. (Trabalho de Conclusão de Curso). Maceió, AL: UFAL, 2011.

HERCULANO, Edgleide de Oliveira. **Thomaz Espindola: um alagoano e seus escritos sobre educação no Império**. Dissertação (Mestrado em Educação). Maceió, AL: Universidade Federal de Alagoas, 2014.

HOBBSAWM, Eric J. **Nações e nacionalismo desde 1780**. Tradução de Maria Célia Paoli. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1997.

ISSLER, Bernardo. **A Geografia e os Estudos Sociais** (Tese de Doutorado). Presidente Prudente: UNESP, 1973.

IVO, Lêdo. **Poesia completa**. Rio de Janeiro, RJ: Topbooks, 2004.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, SP; n.1, 2001, p. 9 - 45.

JULIA, Dominique. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. In: LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2002, p. 37-72.

KNAUSS, Paulo; RICCI, Claudia; CHIAVARE, Maria Pace. **Brasil: uma cartografia**. Rio de Janeiro, RJ: Casa da Palavra, 2011.

LACOSTE, Yves. **A Geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Tradução de Maria Cecília França. Rio de Janeiro, RJ: Papirus, 1988.

LEITE, Miriam L. Moreira. Naturalistas viajantes. **História, Ciências, Saúde**. Manguinhos: Rio de Janeiro, I (2), nov. 1994 - fev. 1995, p. 9-19.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos curriculares na disciplina escolar Química. **Ciência & Educação**, v. 11, nº 2, 2005, p. 263-278.

MADEIRA, Maria das Graças Loiola. Educação e instrução na Província de Alagoas. In: GONDRA, José Gonçalves; SCHNEIDER, O. (Orgs.). **Educação e instrução nas províncias e na Corte Imperial: (Brasil, 1822 - 1889)**. Vitória/ ES: EDUFES, 2011, p. 151 - 167.

MADEIRA, Maria das Graças Loiola. **Recuperação de acervo bibliográfico de docentes alagoanos (1840 - 1960)**. 2011. (Relatório de pesquisa).

MADEIRA, Maria das Graças Loiola. **Roteiro de fontes da educação em periódicos de Alagoas: a trajetória da profissionalização e da organização docente (1850 - 1950)**. 2008. (Relatório de Pesquisa).

MADEIRA, Maria das Graças Loiola; SILVA, Rosemeire Reis da. Thomaz Espindola: um liberal do Império e seus escritos sobre a renovação da escolarização alagoana. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**, 6., 2011, Vitória, **Anais...**, Vitória: UFES, 2011. CD-ROM.

MAIA, Eduardo José P. **A Geografia Escolar na Província de Minas Gerais no período de 1854 a 1889** (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Federal de Minas Gerais, 2014.

MARTINELLI, Marcello. **As representações gráficas da Geografia: os mapas temáticos.** Tese de Livre-Docência. Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, 2000.

MARTINS, Maria do Carmo. As humanidades em debate: e reformulação curricular e a criação de novas disciplinas escolares. In: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de, e RANZI Serlei Maria Fischer (orgs.). **História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate.** Bragança Paulista, SP: Editora da Universidade São Francisco, 2003.

MELLO, Janaina Cardoso de. Alagoas e a escrita de si mesma e da sua gente no século XIX: entre silêncios, cabanos, matas e censos demográficos. **Revista Crítica Histórica**, n. 1, jun., 2010, p. 35-56.

MELO, José Marques de. Pensa com Alagoas (Dicionário Biobliográfico - Verbetes). DIAS CABRAL, João Francisco. IN: **Agenda Brazilianistas - III Encontro Internacional do Colégio de Brazilianistas da Comunicação.** São Paulo, 2016.

MENEZES, Jaci M. F. As duas pedagogias: formas de educação dos escravos; mecanismos de formação de hegemonia e contra-hegemonia. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 28, p. 145-163, dez. 2007.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Ideologias geográficas.** 2 ed. São Paulo, SP: Hucitec, 1991.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Território e História no Brasil.** São Paulo, SP: Annablume, 2005.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia histórica do Brasil: capitalismo, território e periferia.** São Paulo, SP: Annablume, 2011.

MORAIS, Maday de Souza. A cadeira de história na Paraíba Imperial. **VII Simpósio Nacional de História Cultural: História Cultural: Escritas, Circulação, Leituras e Recepções.** São Paulo: USP, 2014, p. 1 - 11.

MORAIS, Maday de Souza. **O ensino de História no Liceu Paraibano Oitocentista (1839-1886).** (Dissertação de Mestrado). João Pessoa/PB: Programa de Pós-Graduação em História da UFPB, 2016.

MOREIRA, Ruy. **O pensamento geográfico brasileiro: as matrizes clássicas originárias**, v. 1. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MOREIRA, Ruy. **O pensamento geográfico brasileiro: as matrizes brasileiras**, v. 3. São Paulo: Contexto, 2010.

MUNAKATA, Kazumi. História das disciplinas escolares e do livro didático. (Projeto de Pesquisa). **Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política e Sociedade da PUC/SP**, 2005, p. 1 - 12.

NICOLLAZI, Fernando F. **A experiência historiográfica: estudos sobre Michel Foucault** (Monografia). Universidade Estadual do Paraná, 2001.

OLIVEIRA, Mizael Fernandes de. **A institucionalização da Geografia Escolar e sua espacialidade nos Oitocentos (1843 - 1889) na Província Capixaba**. (Dissertação de Mestrado). Vitória, ES: Universidade Federal do Espírito Santo, 2011.

PEIXOTO, Renato Amado. **A máscara da medusa: a construção do espaço nacional brasileiro através das corografias e da cartografia do século XIX**. (Doutorado em História) UFRJ, 2005.

PEIXOTO, Renato Amado. Zona de confluxo: a investigação da historicidade do espaço por meio do exame do afastamento da História em relação à Geografia. **Revista Porto**. UFRN: PPGH, n 1, p. 111-126, 2011.

PESSANHA, Eurize C; DANIEL, Maria. Emília B; MENEGAZZO Maria Adélia. Da História das disciplinas escolares à História da Cultura Escolar: uma trajetória de pesquisa. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, nº 27, p. 57 - 69, set./dez., 2004.

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. **Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba**. Campinas, SP: Autores Associados e Universidade São Francisco, 2002. (Coleção educação contemporânea).

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. Os viajantes e a instrução no Brasil oitocentista. In: SÁ, Elizabeth Figueiredo de; SIMÕES, Regina Helena Silva & GONÇALVES NETO, Wenceslau (orgs.). **Circuitos e fronteiras da História da Educação**. Vitória: SBHE; EdUFES, 2015, p. 135-168.

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. Instrução e Cultura Escolar: considerações sobre cultura educacional no Oitocentos. In: CURY, Cláudia Engler; MARIANO, Serioja (Orgs.). **Múltiplas visões: cultura histórica no Oitocentos**. João Pessoa: Universitária - UFPB, 2009, p. 101-122.

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.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a História**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008.

ROCHA, José Maria Tenório. Moura, o desconhecido autor da primeira história de Alagoas. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas**, Maceió, v. 44, p. 103-108, 1995.

ROCHA, Genylton Odilon Rego. **A trajetória da disciplina Geografia no currículo escolar brasileiro (1837 - 1942)**. (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, SP: PUC, 1996.

ROCHA, Genylton Odilon Rego. O Colégio Pedro II e a institucionalização da Geografia Escolar no Brasil Império. **Giramundo**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 15-34, jan./jun. 2014.

ROLIM, Alex et al. Crime e justiça no “domicílio ordinário dos delinquentes”: Comarca das Alagoas (Século XVIII). In: **Crítica Histórica**, ano II, nº 3, jul. 2011, p. 33-58.

SACRISTAN, José Gimeno. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática? In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. (Org.). **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAMPAIO, Adriana de A. M.; VLACH, Vânia.; SAMPAIO, A. C.F. História da Geografia Escolar Brasileira: continuando a discussão. In: FALCÃO, Luiz Gonzaga Vasconcellos; SAMPAIO, Adriana de Ávila Melo. (Org.). **Geografia e Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Curitiba, PR: CRV, 2012, v. 1, p. 31 - 48.

SANTOS, Ivanildo Gomes dos. As Raízes do Ensino Secundário Público na Província das Alagoas - O Liceu Alagoano (1849-1889). In: **Congresso Brasileiro de História da Educação: circuitos e fronteiras da História da Educação no Brasil**, 7., 2013, Cuiabá. Anais... Cuiabá, 2013.

SANTOS, Ivanildo Gomes dos. **Saber histórico escolar no liceu alagoano: o ensino de história do Brasil configurado nas teses do Cônego Valente**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Maceió, AL, 2012.

SANTOS, Izabela Cristina de Melo. **Os propósitos da educação social em Diegues Junior (1870 - 1920)**. (Trabalho de Conclusão de Curso). Maceió, AL: UFAL, 2014.

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.

SCHUELER, Alessandra F. M.; CHAMON, Carla S.; VASQUEZ, Gabriel. Ensinar História na escola primária oitocentista: O *Resumo da História do Brasil*, de Maria Guilhermina Loureiro de Andrade. **Gênero**, Niterói, RJ: v. 11, nº 1, 2º sem. p. 15 - 34, 2010.

SILVA, Antônio Moraes. **Diccionario da Língua Portuguesa**. 6.ed. (melhorada e muito acrescentada pelo desembargador Agostinho de Mendonça Falcão). Lisboa: Typographia de Antônio José da Rocha, 1858. Tomo I.

SILVA, Jeane Medeiros. **A bibliografia didática de Geografia: história e pensamento do ensino geográfico no Brasil (1814 - 1930)**. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Geografia: Universidade Federal de Uberlândia, 2012.

SILVA, Rosilda Germano da. **O Colégio de Educandos Artífices no Brasil-Império: As Raízes do Ensino Profissional para as crianças pobres em Alagoas(1854-1861)**. Maceió, 2010. Trabalho de Conclusão de Curso Pedagogia - Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, 2010. Disponível em: <http://www.cedu.ufal.br/grupopesquisa/gephecl/ocolegiodeeducandosartifices.pdf>. Acesso em out. 2015

SOUSA NETO, Manoel Fernandes de. O Compendio Elementar de Geographia Geral e Especial do Brasil. In: **Terra Brasilis** [Online], 1|2000. Disponível em: <http://terrabrasilis.revues.org/283>. Acesso 13 out. 2013.

SOUSA NETO, Manoel Fernandes de. **Senador Pompeu**: Um geógrafo do poder no império do Brasil. (Dissertação de Mestrado). São Paulo, SP: Universidade de São Paulo, 1997.

SOUZA JUNIOR, Marcilio, GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, nº 3, dez./2005, p. 391- 408.

TENÓRIO, Douglas Apratto. (Apresentação). MOURA, Antonio Joaquim de. **Opusculo da descrição Geographica e topographica, phisica, política e histórica à Provincia das Alagoas no Império do Brazil**. 2 reimpr. Maceió: EDUFAL; CESMAC, 2009.

THIESSE, Anne-Marie. Ensinar a nação pela região: o exemplo da Terceira República Francesa. In: **Educação**, Santa Maria: UFSM, v. 34, n. 1, p. 13-28, jan./abr. 2009

VALDEMARIN, Vera Teresa. Interfaces de pesquisa sobre manuais didáticos. In: BENCOSTTA, Marcus Levy. (Org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo, SP: Cortez, 2007, p. 301 - 321.

VAZ FILHO, Augusto. Manoel Baltazar Pereira Diegues Junior. **Alagoanos ilustres**: esboço biográfico. Maceió, 1962.

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.

VILELA, Humberto. **A Escola Normal de Maceió (1869-1937)**. Maceió: Edufal, 1982.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. Tradução de Diana Gonçalves Vidal; Vera Lúcia Gaspar da Silva; Valdeniza Maria da Barra. Revisão de Guilherme João de Freitas Teixeira. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, nº 33, jun/2001, p. 7 - 47.

VLACH, Vânia Rubia Farias. **A propósito do ensino de geografia**: em questão, o nacionalismo patriótico. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

VLACH, Vânia Rubia Farias. Ideologia do nacionalismo patriótico. OLIVEIRA, A. U. de. (Org.) **Para onde vai o ensino de geografia?** São Paulo, SP: Contexto, 1989.

FONTES

• Legislação

ALAGOAS. Regulamento de 27 de março de 1865. In: GALVÃO, Olympio Euzébio de Arroxellas; ARAÚJO, Tibúrcio Valeriano de. Compilação das Leis Provinciais das Alagoas de 1835 a 1870. Maceió: Typhographia Commercial de A. J. da Costa, 1870.

ALAGOAS. Resolução n. 424 de 18 de junho de 1864. In: GALVÃO, Olympio Euzébio de Arroxellas; ARAÚJO, Tibureio Valeriano de. Compilação das Leis Provincias das Alagoas de 1835 a 1870. Maceió: Typhographia Commercial de A. J. da Costa, 1870.

BRASIL. Regulamento nº 62 de 1º de Fevereiro de 1841: Altera algumas das disposições do Regulamento nº 8 de 31 de Janeiro de 1838, que contém os Estatutos do Collegio de Pedro Segundo. Disponível em: <

http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3Imperio/regulamento-alteraalgumasdasdisposicoes.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2015.

BRASIL. Regulamento n.º 8 de 31 de janeiro de 1838: Contém os Estatutos para o Collegio de Pedro Segundo. Disponível em:

< http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3Imperio/regulamenton.208-183820estatutosparacolpedroii.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2012.

BRASIL. Decreto nº 7.247, de 19 de Abril de 1879. Reforma do Ensino primário e secundário do município da Corte e o superior de todo o Império. Disponível: <

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>> Acesso em: 18 jun. 2013.

• Relatórios e Fallas

ALBUQUERQUE. **Falla** dirigida á Assembleia Legislativa da provincia das Alagoas na abertura da sessão ordinaria em 1º de março de 1855, pelo Exm. presidente da mesma provincia, o Dr. Antonio Coêlho de Sá e Albuquerque. Recife, Typ. de Santos & Companhia, 1855.

ARAÚJO, **Falla** dirigida á Assembleia Legislativa da provincia das Alagoas na abertura 2ª sessão ordinaria em 15 de março de 1875, pelo Exm. presidente da mesma provincia, o Dr. João Vieira de Araújo. Maceió, Typ. do Jornal das Alagoas, 1875.

BANDEIRA DE MELLO, João Capistrano. **Falla** dirigida á Assembleia Legislativa da provincia das Alagoas, na abertura da primeira sessão ordinaria da septima legislatura pelo Exm. presidente da mesma provincia, Dr. João Capistrano Bandeira de Mello, em o primeiro de junho de 1848. Pernambuco, Typ. de Santos & Companhia, 1848.

CARNEIRO DA CUNHA, Silvino Elvídio. **Relatorio** lido perante a Assembleia Legislativa da provincia das Alagoas no acto de sua instalação em 7 de fevereiro de 1872 pelo presidente da mesma, o Exm. Snr. Dr. Silvino Elvidio Carneiro da Cunha. Maceió, Typ. Commercial de A.J. da Costa, 1872.

CARVALHO, Antonio Alves de Souza. **Falla** dirigida á Assembléa Legislativa das Alagoas, pelo presidente da província na abertura da 1ª sessão ordinaria da 14ª legislatura a 13 de junho de 1862. Maceió, Typ. do Diario do Commercio, 1862.

ESPINDOLA, Thomaz do Bomfim. **Relatorio** da Instrução publica e particular da Provincia das Alagoas apresentado ao Exm. Sr. Dr. Esperidião Eloy de Barros Pimentel presidente da província pelo Dr. Thomaz do Bomfim Espindola. Maceió: Typ. da Gazeta de Notícias, 1866.

FIGUEIRA, Tiburcio. **Falla** com que o exm. snr. Presidente, Dr. Antonio Tiburcio Figueira, abriu a 2.a sessão da 25.a legislatura da Assembléa Legislativa Provincial das Alagoas em 16 de abril de 1885. Maceió, Typ. do Diario da Manhã, 1885.

FIGUEIREDO JÚNIOR. José Bento da Cunha. **Relatorio** lido perante a Assembléa Legislativa da provincia das Alagoas no acto de sua instalação em 16 de março de 1870 pelo presidente da mesma o Exm. Sr. Dr. José Bento da Cunha Figueiredo Junior. Maceió, Typ. Commercial de A. J. da Costa, 1870.

GONZAGA, João Marcelino de. **Falla** dirigida á Assembléa Legislativa das Alagoas, pelo presidente da provincia, João Marcelino de Souza Gonzaga, na abertura da 2.a sessão ordinaria da 14ª legislatura a 24 de outubro de 1863. Maceió, Typ. Progressista, 1863.

GUIMARÃES, Antonio Carneiro Antunes. **Relatório** da Directoria Geral da Instrução Pública apresentado ao Exm. Snr. Dr. Luiz Romulo Peres de Moreno, presidente da Provincia das Alagoas. Maceió, 28 de fevereiro de 1874.

JACOBINA, José Eustáquio Ferreira. **Falla** com que o Exm. Sr. Dr. José Eustaquio Ferreira Jacobina, presidente da província das Alagoas installou a 23ª Legislatura Provincial em 27 de abril de 1881. Maceió, Typ. do Liberal, 1881.

MACHADO D'OLIVEIRA, José Joaquim. **Falla** do Exm. Snr. Presidente da Provincia das Alagoas na Instalação Assembleia Legislativa da mesma Provincia em 15 de março de 1835.

MELLO BARRETO. Falla com que o Exm. Snr. presidente, Dr. Joaquim Tavares de Mello Barreto, abriu a 2.a sessão da 24ª legislatura da Assembleia Legislativa Provincial das Alagoas em 15 de abril de 1883. Maceió, Typ. do Diario da Manhan, 1883.

MIRANDA, Antonio Martins de. **Relatório** que ao Exm. Sr. Dr. João Vieira de Araujo mui digno presidente da província das Alagoas apresentou o diretor geral da instrução publica da mesma província bacharel Antonio Martins de Miranda em 15 de fevereiro de 1875. Maceió, Typ. do Jornal das Alagoas, 1875.

MIRANDA, Antonio Martins de. **Relatório** que o diretor geral da Instrução pública das Alagoas – Bacharel Antonio Martins de Miranda – apresentou em 15 de fevereiro ao presidente da mesma província – Exm. Snr. Dr. João Vieira de Araujo. In: **Falla** dirigida à Assembléa Legislativa da Provincia das Alagoas na Abertura da 20.a Legislatura em 15 de março de 1875. Maceió: Typ. do Jornal das Alagoas, 1875. Disponível em: < <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/43/>>. Acesso em: 21 de fev. de 2012.

PERES MORENO, Luis Romulo. **Relatório** com que o Exm. Snr. Dr. Luiz Romulo Peres de Moreno, presidente da Provincia das Alagoas, installou a 1.a sessão da 20.a legislatura da Assembleia Provincial no dia 15 de março de 1874. Maceió, Typ. do Jornal das Alagoas, 1874.

SILVA, Cincinnato Pinto da. **Falla** com que o Exm. Sr. Dr. Cincinnato Pinto da Silva, presidente da província das Alagoas installou a 2ª Legislatura Provincial em 30 de abril de 1879. Maceió, Typ. do Liberal, 1879.

SILVA, João Thomé da. **Falla** dirigida á Assembléa Legislativa das Alagoas pelo Exm. Sr. presidente da provincia, doutor João Thomé da Silva, em 16 de março de 1876. Maceió, Typ. do Jornal das Alagoas, 1876.

- **Livros escolares (atlas e compêndios)**

ALMEIDA, Cândido de. **Atlas do Império do Brasil**. Rio de Janeiro: Lithographia do Instituto Philomathico, 1868. Disponível em <http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/179473>.

DIEGUES JUNIOR, Manoel Balthazar Pereira. **Compendio de Geografia e Cosmografia**. Maceió/AL: Typ. de A Ordem, 1890.

ESPINDOLA, Thomaz do Bomfim. **Geografia Alagoana ou Descriçção Physica, Política e Histórica da Provincia das Alagoas**. Maceió: Typ. da Gazeta de Notícias, 1871.

ESPINDOLA, Thomaz do Bomfim. **Geographia e Cosmographia oferecidos a Mocidade Alagoana**. 3ª edição. Maceió: TVP da Gazeta de Notícias, 1885.

MACÊDO, Joaquim Manoel de. **Noções de corographia do Brasil**. Rio de Janeiro: Typ. Franco-Americana, Rua d'Ajuda, 18, 1873.

MOURA, Antonio Joaquim de. **Opusculo da descripção Geographica e topographica, phisica, politica e histórica à Provincia das Alagoas no Império do Brazil**. Rio de Janeiro: Typ. Berthe e Haring, 1844. Center for Research Libraries. Global Resorches Network: <http://www.crl.edu/brazil/provincial>. Acesso em: 24/11/2011.

BRASIL, Thomaz Pompeu de Sousa. **Compendio elementar de Geographia Geral e especial do Brasil**. (Adoptado no Collégio de Pedro II, nos Lycêos e Seminarios do Império. 5. ed.. Rio de Janeiro: Eduardo & Henrique Laemmert, 1869.

- **Livros de Viajantes**

AGASSIZ, Luis. **Viagem ao Brasil: 1865-1866**. Belo Horizonte [MG]: Ed. Itatiaia, 1975.

AVÉ-LALLEMANT, Robert Christian Bertold. **Viagens pelas províncias da Bahia, Pernambuco, Alagoas e Sergipe - 1859**; Belo Horizonte [MG]: Ed. Itatiaia, 1980.

SAINT-HILAIRE, Augusto de. **Viagem às nascentes do rio São Francisco**. Belo Horizonte [MG]: Ed. Itatiaia, São Paulo, Edusp, 1975.

SOUZA, Antonio Muniz. **Viagens e observações de hum brasileiro, que desejando ser util á Patria, se dedicou a estudar os usos e costumes dos seos Patrícios, e os três reinos da Natureza, em vários lugares e sertões do Brasil, oferecidas á Nação Brasileira**. Tomo Primeiro. Rio de Janeiro, Rua de Traz do Hospicio, nº 160, 1834.

SPIX, Johann Baptist von; MARTIUS, Karl Friedrich von Martius. **Viagem pelo Brasil 1817-1820**. Belo Horizonte [MG]: Ed. Itatiaia, 1981, v. II.

- **Jornais e Revistas**

A SEMANA. Maceió, n. 9, de 26 jun. 1884.

JORNAL DAS ALAGOAS. Maceió, n. 774, de 08 de jan. 1874.

DIÁRIO DAS ALAGOAS. Maceió, n. 163, de 19 de jul. 1861.

GUTTENBERG. Maceió, ano IV, n. 57, de 23 de jul. 1885.

GUTTENBERG. Maceió, ano IV, n. 21, de 28 de mar. 1886.

GUTTENBERG. Maceió, ano V, n. 99, de 04 de set. 1886.

O CEARENSE. Fortaleza, ano XV, n. 1470, de 27 de ago. 1861.

O GLOBO. Rio de Janeiro, ano II, n. 473, de 4 de mar. 1883.

O LIBERAL. Maceió, ano XVI, n. 21, de 22 de mar. 1884.

O ORBE. Maceió, ano VII, n. 127, de 15 de set. e 1886.

O ORBE. Maceió, ano VI, n. 6, de 25 de janeiro 1884.

O ORBE. Maceió, ano IV, n. 83, de 30 jul. 1882.

JORNAL DE PENEDO. Maceió, ano XIX, n. 50, 19 de dez. 1879.

REVISTA DE ENSINO. Maceió, ano I, n. 4, jul./ago. 1927.

REVISTA INSTRUÇÃO PÚBLICA. Rio de Janeiro, ano II, n. 40, 05 de out. 1873.

REVISTA INSTRUÇÃO PÚBLICA. Rio de Janeiro, ano VI, n. 2, 20 de jan. 1888.

REVISTA INSTRUÇÃO PÚBLICA. Rio de Janeiro, ano VI, n. 3, 1º de fev. 1888.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Quadros referente às informações constantes no capítulo 1

Quadro I – Investigações pioneiras relativas à história da geografia escolar

Anos	Título do trabalho	Autor	Programa de Pós-Graduação	Referencial de base
1988	A Propósito do Ensino de Geografia: em questão o nacionalismo patriótico (Dissertação)	VLACH, Vânia Rúbia Farias	Geografia (USP) Orientador: Manoel Fernando Gonçalves Seabra	Materialismo Histórico
1996	A Trajetória da Disciplina de Geografia no Currículo Escolar Brasileiro (1837-1942) (Dissertação)	ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da	Educação (PUC/SP) Orientador: Ana Maria Saul	História do Currículo

Fonte: Organização da autora com base na historiografia da geografia escolar

Quadro II – Trabalhos que abordam a história da geografia com aproximações ao referencial da HDE

Anos	Título do trabalho	Autor	Programa de Pós-Graduação	Referencial de base
1997	Senador Pompeu: Um geógrafo do poder no império do Brasil.	SOUSA NETO, Manoel Fernandes de	Geografia Humana (USP) Orientador: Antonio Carlos Robert Moraes	Geografia Histórica
2010	A cartografia nos livros didáticos e programas oficiais no período de 1824 a 2002: contribuições para a história da Geografia escolar no Brasil	BOLIGIAN, Levon	Geografia/UNES P (Rio Claro) Orientador: Rosangela Doin de Almeida	História do currículo História das disciplinas escolares Saberes docentes

Fonte: Organizado pela autora a partir de consulta ao banco de dados de teses e dissertações da CAPES e Programas de Pós-Graduação de Geografia

Quadro III - Trabalhos que abordam a história da geografia a partir do referencial da HDE

Anos	Título do trabalho	Autor	Programa de Pós-Graduação	Referencial de base
2011	A Institucionalização da Geografia Escolar e sua espacialidade nos Oitocentos (1843-1889) na Província Capixaba (Dissertação)	OLIVEIRA, Mizaél Fernandes de.	Educação/ UFES Orientador: Juçara Luzia Leite	Geografia Histórica e História das disciplinas

2012	A bibliografia didática de Geografia: história e pensamento do ensino geográfico no Brasil (1814-1930).	SILVA, Jeane Medeiros da	Geografia/UFU Orientador: Vania Vlach	Geografia Histórica História do currículo e História das disciplinas escolares
2014	A Geografia Escolar na Província de Minas Gerais no período de 1854 a 1889 (Tese)	MAIA, Eduardo José Pereira.	Educação/ UFMG Orientador: Luciano Mendes Faria Filho	História do currículo e História das disciplinas escolares
2014	A Geografia e uma História: a disciplina de Geografia no Atheneu Sergipense entre os anos de 1870 e 1908 (Dissertação)	ALVES, André Luís Conceição	Educação/ UFS Orientador: Eva Maria Siqueira Alves	História do currículo e História das disciplinas escolares
2016	Geografia no ensino secundário em São Paulo (1834-1896) (Tese)	GOMES, Daniel Mendes.	Educação: História, Política, Sociedade/PUC/ Orientador: Kazumi Munakata	História do currículo e História das disciplinas escolares

Fonte: Organizado pela autora a partir de consulta ao banco de dados de teses e dissertações da CAPES e de Programas de Pós-Graduação de Educação.

Quadro IV - Trabalhos que se pautam pelo referencial da HDE e da historiografia da Educação desenvolvidos em Programas de Pós-Graduação da UFPB

Anos	Título do trabalho	Autor	Programa de Pós-Graduação	Referencial de base
2012	Os exercícios nos livros didáticos de geografia no Brasil: mudanças e permanências (1880-1930)	FERREIRA, Joseane Abílio de Sousa	Educação Orientadora: Maria Adailza Martins de Albuquerque	História do Livro; História Currículo e História das Disciplinas Escolares
2013	Livros didáticos de Geografia e seus autores: uma análise contextualizada das décadas de 1870 a 1910 no Brasil.	ÂNGELO, Maria Deusia Lima	Geografia Orientadora: Maria Adailza Martins de Albuquerque	História do Livro História das Disciplinas Escolares
2016	O Ensino de História na instrução secundária do Liceu Paraibano Oitocentista: de cadeira à disciplina	MORAIS, Maday de Souza	História Orientadora: Cláudia Engler Cury	História das Disciplinas Escolares

Quadro V - Trabalhos com interfaces e/ou recurso ao referencial da HDE desenvolvidos no âmbito da UFAL

Anos	Título do trabalho	Autor	Programa de Pós-Graduação	Referencial de base
2012	Saber histórico escolar no liceu alagoano: o ensino de história do Brasil configurado nas teses do Cônego Valente.	SANTOS, Ivanildo Gomes dos	Educação UFAL/ Maceió Orientador: Maria das Graças Loiola Madeira	História das Instituições Escolares História das Disciplinas Escolares
2011	Análise de compêndios de Geografia (1844-890). (Trabalho Monográfico de Conclusão de Curso)	HERCULANO, Edgleide de Oliveira	Orientador: Maria das Graças Loiola Madeira	Geografia Histórica
2013	Thomaz Espindola: um alagoano e seus escritos sobre educação no Império Brasileiro	HERCULANO, Edgleide de Oliveira	Educação UFAL/ Maceió Orientador: Walter Matias Lima	História dos intelectuais
2014	O ensino em Alagoas (1870-1880), Manoel Balthazar Diegues Junior e a formação do trabalhador rural	SANTOS, Izabela Cristina de Melo	História UFAL/ Maceió Orientador: Arrisete Cleide de Lemos Costa	História dos intelectuais

Fonte: Organizado pela autora a partir de consulta ao banco de dados de teses e dissertações da CAPES e de Programas de Pós-Graduação de Educação e de História da UFAL.

APÊNDICE B – A Geografia nos Programas/Planos de estudos do Colégio Pedro II e seus números de lições

Série/Anos do ensino	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º
Regulamento nº 08 de janeiro de 1838						Geografia (1)	Geografia (5)
Regulamento nº 62 de 1º de fevereiro de 1841		Geografia Descritiva (3)	Geografia Descritiva (3)	Geografia Descritiva (1)	Geografia Descritiva (1))	Geografia Descritiva (1)M	Geografia Descritiva(1); Geografia, Matemática e Cronologia 2)
Regulamento de 17 de fevereiro de 1855			Explicação dos termos técnicos necessários ao Estudo da Geografia; Geografia e História Moderna	Continuação da Geografia e da História Moderna; Corografia Brasileira e História Nacional	Geografia e História Antiga	Geografia e História da Idade Média	
Decreto 2006 de 24 de outubro de 1857	Geografia, compreendendo unicamente a explicação dos principais termos técnicos e as divisões gerais do globo)	Geografia, continuação (Ásia e África) (3)	Geografia, continuação (Europa, América e Oceania); História da Idade Média (3)	Corografia e História do Brasil (3)	Continuação e repetição de corografia e História do Brasil (3)		
Regulamento de 1º de fevereiro de 1862	Geografia (3)	Geografia (3)	Geografia (3)	Geografia e Cosmografia (3)			Corografia e História do Brasil (6)
Decreto 4.468 de 1870	Geografia Elementar e Descritiva em geral	Continuação de Geografia, especialmente a da Europa e	Continuação de Geografia, incluída a Antiga				História e Corografia do Brasil

		a da América					
Decreto 6.130 de 1º de março 1876 e Decreto 6.884 de 20 de abril 1878	Elementos de Geografia		Geografia			Cosmografia e corografia do Brasil	
Decreto 8.051 de 25 de março de 1881	Noções de Geografia		Geografia Física	Geografia e Cosmografia			Corografia e História do Brasil
Decreto nº 981 de 08 de novembro de 1890 (Gymnásio Nacional)	Geografia Física e Noções de Astronomia (3)	Geografia Política, Economia do Brasil e Astronomia (3)					Geographia (1)

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos Decretos e/ou Regulamentos de cada uma das Reformas.

ANEXOS

ANEXO A - Lista de livros doados pelo alagoano Dr. Alexandre José Mello de Moraes para constituir a primeira Biblioteca pública da Província de Alagoas

RELAÇÃO
DOS
livros offerecidos á Bibliotheca publica
d'esta capital, pelo illm. snr. dr. Alexandre
José de Mello Moraes, em 1865

<i>Auctores</i>	<i>OBRAS</i>	<i>Exemp.</i>	<i>Vol.</i>
	Academia dos Humildes e Ignorantes.	1	1
	Actas das Sessões da Camara dos Deputados do Imperio do Brasil (in-folio)	52	52
Dr. F. L. C. Burlamaqui	Aclimação do Dramadario nos sertões do Brasil (idem)	1	1
Fr. A. de Santa Maria Jabotam	Additamentos ao Novo Orbe Serafico Brasilico (idem)	1	1
Fr. Theobaldo de Jesus Maria	Agricultor Instruido	1	1
Dr. Jonathas Abbolt	Allocução Introductoria ao Estudo de Anatomia descriptiva (in-folio)	1	1
	Almanack Militar do Imperio do Brasil para os annos de 1853 - 55 - e 58.	4	4
	➤ do Ministerio da Guerra para o anno de 1857 (in-folio)	4	4
	➤ do Ministerio da Marinha para os annos de 1858 e 1860 (idem)	3	3
	➤ do Reino de Portugal	13	13
Bassompierre	Ambassade en Espagne	1	1
T. Tasso	Aminta (L')	1	1
	Annexos a la Memoria del Ministerio de Relaciones exteriores de 1863 - 64 - (in-folio)	1	1
Dr. Ganier	Annaes Brasilienses de Medicina	1	1
Castellan	Annuaire homoeopathique	1	1
L. S. Teixeira de Gouvêa	Apontamentos para o Codigo do Processo (in-folio)	1	1
L. A. Cahagnet	Arcanes de la Vie Future Devoullés	1	3
F. S. Constancio	Armazem de Conhecimentos Uteis	1	1
	Astréa - Almanack maçónico	1	1
L. dos Santos Titara	Auditor Brasileiro ou Manual Geral dos Conselhos, Testamentos e inventarios militares (in-folio)	1	1
M. P. da Silva	Aula politica	1	1
	Auxiliador (O) da Industria Nacional (in-folio)	2	2
	Barco dos Traficantes	1	1
	Bibliotheca Brasileira, revista mensal (in-folio)	1	3
	➤ Publicação mensal de uma obra de auctor nacional sobre todos os ramos de conhecimentos humanos	7	7
	Bibliothèque Homoeopathique	1	20
<i>Auctores</i>	<i>OBRAS</i>	<i>Exemp.</i>	<i>Vol.</i>

			2	
Comendador A. Joaquin de Mello	Biographia de Alguns Poetas e Homens illustres da provincia de Pernambuco (in-folio, truncada)	1	1	
Dr. A. J. de Mello Moraes	➤ do Exm. Conselheiro Joaquim Marcelino de Brito (idem)	2	2	
	➤ do Tenente-Coronel e Cirurgiao-Mór Reformado do Exercito Dr. Manoel Joaquim de Menezes (idem)	3	3	
	➤ do Senador Diogo Antonio Feijó (idem)	3	3	
J. B. Calogeras	➤ de Manoel Theodoro de Araujo Azambuja (idem)	1	1	
	Bossuet e a Missa ou o Papismo trahido e confundido (idem)	1	1	
J. Norberto de S. Silva	Brasília Bibliotheca (truncada)	1	1	
	Bibliothèque Universelle des Dames (truncada)	1	1	
Dr. A. J. de M. Moraes	Brasil (O) Historico (in-folio)	3	3	
M. J. M. da Costa e Sá (cons)	Breves Annotações á Memoria que o Exm. Snr. Visconde de S. Leopoldo escreveu com o titulo: Quaes são os limites naturaes, pacteados e necessários do Imperio do Brasil? – (Idem)	1	1	
	Bulletin de la Societé Médicale Homoeopathique de France (idem, truncada)	1	4	
P. F. F. J. Giraud	Campagne de Paris en 1814	1	1	
	Cartas do solitario (in-folio)	1	1	
	Castrioto Luzitano	1	1	
	Catalogo Geral da Bibliotheca Publica da Bahia (in-folio)	1	1	
	➤ methodico da Bibliotheca da Marinha	1	1	
	➤ dos Livros da Bibliotheca do Instituto Historico, Geographico e Etnographico Brasileiro (in-folio)	1	1	
	➤ dos Livros á venda na Livraria Luso-Brasileira (in-folio)	1	1	
	➤ dos Productos Naturaes e Industriaes que figuraram na Exposição Nacional em 1861 (in-folio)	1	2	
	➤ dos mesmos Productos remettidos das provincias (idem)	1	1	
	➤			
A. Dumas e E. Sue	Chale (O) de Cachemira verde – Comedia (idem)	1	1	
M. Lopes Ferreira	Chronica de El-Rei D. Affonsos Henriques	1	1	

*Auctores**OBRAS**Exemp. Vol.*

Padre Simão de Vasconcellos	Chronica da companhia de Jesus do Estado do Brasil (idem, truncada)	1	1
J. F. E. Le Boys dês Guays	Ciel (Du) et de Ses Marveilles et de l'Enfer d'apres ce qui a ete entendu et vu par Emmanuel Swedenborg, traduit du latin (in-folio)	1	1
	Cathecismo para uso dos parochos	1	1
J. T. X. Sigaud	Climat (Du) et dês Maladies di Bresil	1	1
J. I. Roquette	Codigo do Bom-Tom	1	1
	Collecção Preciosa da Maçoneira Adonhiramita	1	1
	➤ dos Breves Pontificios e Leis Reglas	1	1
A. T. Caravia	Colleccion de Leys y Decretos de la Republica Oriental del Uruguay	1	1
J. P. Borges de Castro	Collecção de Tratados, Convenções, Contractos e Actos públicos, entre a Corôa de Portugal e outras Potencias (in-folio)	1	4
	➤ preciosa da Maçoneira Adonhiramita (in-folio)	1	14
	➤ Ceremonias Mason O de Montevidéo (idem)	1	1
Bouilly	Contes Populaires	1	1
Dr. A. J. de Mello Moraes e I. A. de Cerqueira e Silva	Corographia do Imperio do Brasil	1	1
M. A. de Casal	➤ (truncada)	1	1
Dr. A. J. de Mello Moraes	➤ Historica, Cronographia, Genealogica, Nobiliaria e Politica (in-folio)	1	5
Visconde de Santarem	Corpo Diplomatico Portuguez (idem, truncada)	1	1
	Correio Mercantil (jornal da Côrte)	2	4
	Correspondencia entre o M . P. Supr. Conc. da França e a dele Sup. do M . P. Supr. Conc. do Rlto Esc. Ant. e Acc para o Imp. do Brasil Ao Or da Bahia (in-folio)	1	1
Fritot	Cours de Droit Naturel (truncada)	1	1
	Criterio (El) Medico - Periodico de Homoeopatia official de La Sociedad Hahnemanniana Matritense (in-folio)	1	1
A. J. Antonil	Cultura e Opolencia do Brasil	1	1
	Declaração (A) da Maioridade de S. M. I. o Senhor D. Pedro Segundo (in-folio)	2	2
J. D. S. da Silva	Deducção Chronologia e Analytica (idem)	1	3

*Auctores**OBRAS**Exemp. Vol.*

Dr. A. C. R. A. Machado e Silva	Defeza do Dr. Laurindo José d'Almeida (idem)	1	1
Mr. Vattel	Derecho (El) De Gentes (idem)	1	4
J. D. Wagener	Diccionario (Novo) Portuguez - Allemão - e Allemão - Portuguez	1	2
Dom Joseph de Miravel	➤ Historico (truncada)	1	9
Casadevante			
J. H. M. Violette et P. J. Archambault	Dictionnaire des Analyses Chimiques	1	2
Dr. Fabre	➤ des Dictionnaires de Medicines	1	8
Voglen	➤ Geographique	1	1
C. Alexandre	➤ Grec Français	1	1
	Die Martius Medaille (in-folio)	1	1
Dr. A. J. de Mello Moraes	Discurso Historico Pronunciado no dia 29 de Setembro de 1858 por occasião de solemnizar-se a posse dos GGR. Officiaes Dignitarios que compõem o Grande Oriente do Brasil (idem)	3	3
M. Calmon du Pin e Almeida	➤ Recitado na Sessão d'Assembléa Geral da Sociedade Agricultura, Commercio e Industria da Bahia, no dia 31 de janeiro de 1736 (idem)	1	1
Dr. Carlos A. Busch Varella	➤ Contra a Liberdade de Imprensa no Brasil, feito perante o jury da Côte (idem)	8	8
A. Fernandes da Costa	➤ Dito	1	1
R. M. Azamar	➤ recitado por occasião da posse das GG. Dignidades e Officiaes d'Administração da Sapient. Grande Loja Central, em 14 de junho de 1865 er. vul. (in-folio)		
	➤ Maçonico (idem)	1	1
Conego Joaquim do Monte Carmello	Discursos Sagrados (in-folio)	1	1
Marquez de Penalva	Dissertação a favor da Monarchia	1	1
Hahneman	Doctrine Homoeopathique	1	1
J. B. Bonnin	➤ Sociale	1	1
Sepelletier	➤ Médicale	1	1
Dr. A. J. de Mello Moraes	Doutrina Social, extrahida de vários Auctores (in-folio)	1	1
	Documentos Officiaes Relativos à Exposição Nacional de 1861 (idem)	1	2
	Documentos Relativos a la pacificacion de la Republica (idem)	5	5

Auctores

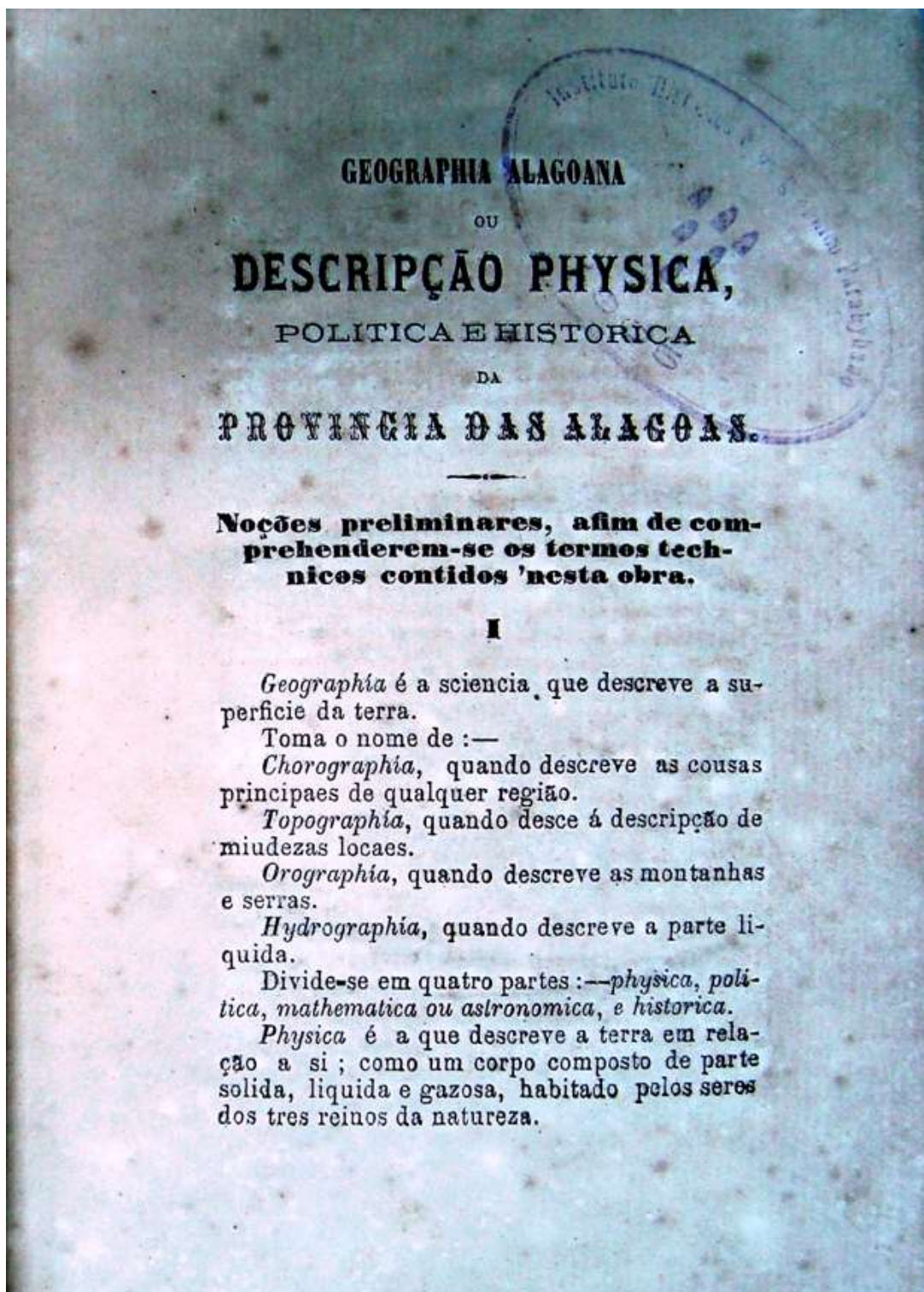
OBRAS

Exemp. Vol.

			5
	Documentos Officiaes Justificativos contra lãs accusaciones de las Camaras Brasileiras (in-folio)	1	1
Ephraim	Doze proposições sobre a legitimidade Religiosa da Verdadeira Tolerancia dos Cultos (idem)	1	1
Becquerel	Eletrecité (Del) et tu Magnetisme	1	1
P. de S. Castello-Branco	Elementos da Historia	1	1
Dr. A. J. de Mello Moraes	Elementos de Literatura	1	1
J. Bodin	Elementos de agriculturé ou Leçons d' Agriculture appliquées au Departement d'elle et Vilaine	1	1
P. Lepage	Elements de la Science du Droit (truncada)	1	1
Perreau	Elementos de Legislacion Natural	1	2
J. M. da Costa e Sá	Elogio do Dr. A. R. Ferreira	1	1
Fr. J. Santa Rosa de Viterbo	Elucidário das palavras etc	1	1
M. le Chevalier de La Marck	Encyclopédie	1	3
A. J. de L. Leitão	Eneida de Virgilio (truncada)	1	2
Clemente Bondi	Eneide (L')	1	2
C. S. Kunth	Ennumeratio Phantarum (truncada)	1	1
Nollet	Ensaio sobre a Electricidade dos Corpos	1	1
A. de Humboldt	Ensaio Politico sobre la Nueva Espana	1	5
Dr. F. L. C. Burlamaqui	Ensaio sobre a Regeneração das Raças Cavallares do Imperio do Brasil	1	1
A. D. de Pascual (Adadus Calpe)	Ensaio critico sobre a Viagem do Brasil em 1852 de Carlos B. Mansfield (in-folio, truncada)	1	1
Lhomond	Epithome Historiae Sacrae	1	1
	Estatistica Ecclesiastica	1	1
	Estatutos do Instituto Historico da Bahia (in-folio)	1	1
	➤ da Sociedade Propagadora das Bellas-Artes do Rio de Janeiro (idem)	1	1
	➤ da Sociedade Caridade de S. João Evangelista da cidade da Parahyba do Norte (in-folio)	1	2
	➤ e Regulamentos Geraes da ordem Maçonica de Portugal (idem)	1	1
J. F. Pinto Alpoim	Exame de Bombeiros	1	1
F. A. de Varnhagen	Examen de quelques pomts de l'Histoire geographique du Brésil (in-folio)	1	1

ANEXOS

ANEXO B Páginas introdutórias do Livro *Geografia Alagoana* (1871)
de Thomaz do Bomfim Espíndola



A essa parte gazosa, que cerca a terra até a altura de 16 a 18 leguas e que em pequena distancia é invisivel, e á grande distancia toma uma cor azulada, constituindo isso que o vulgo chama céu, dá-se o nome de *atmosphéra*.

Politica é a que descreve a terra em relação ao homem; como se acha dividida pelo homem—em nações selvagens, barbaras e civilizadas—, firmando estados, reinos, imperios e republicas, divididos em condados, departamentos, provincias etc.

Mathematica ou *astronomica*—a que descreve a terra em relação aos astros, mostrando a sua figura, dimensões, posição e movimentos no systema planetario, considerando-a como um astro.

Historica—a que descreve a terra em relação ao tempo; mostrando as diversas phases por que tem ella passado em differentes epochas.

Epochas são períodos de tempo, que distinguem-se entre si por factos notaveis. O começo e fim de cada epocha é sempre marcado por um facto muito notavel.

Reinos da natureza são os tres grandes grupos em que os naturalistas teem dividido todos os seres creados por Deus; e se denominam—*reino mineral, vegetal e animal*—os quaes se distinguem pelas propriedades seguintes:—

O mineral cresce somente, e por jucta-posição, collocando-se as camadas justamente umas sobre outras—.

O vegetal nasce, cresce por intuscepção,—por meio de camadas formadas com a materia levada de fora para dentro do seu systema—, e alem d'isto vive, se reproduz, e morre.

E o animal nasce, cresce tambem por intuscepção, vive, sente, e é dotado de locomeção,—transporta-se por si mesmo de um para outro logar—, e alem d'isto se reproduz, e morre.

II

Continente é uma vastissima extensão de terra cercada d'agua salgada por todos os lados.

Paiz é a extensão de terra occupada por uma nação inteira. *E nação* é uma quantidade grande de familias, que habitam um determinado terreno, e que vivem em geral debaixo das mesmas leis e fallando quasi sempre a mesma lingua.

Ilha é uma extensão de terra menor que o continente e como este cercada d'agua por todos os lados.

Ilhéu, ilhota,—ilha pequena.

Archipelago,—a reunião de grupos de ilhas.

Peninsula é uma porção de terra cercada d'agua, menos por um lado, pelo qual se prende a um continente ou a uma ilha.

Isthmo é uma lingua de terra que prende uma peninsula a um continente ou a uma ilha.

Ponta é a porção de terra que avança para o mar com pouca elevação.

Cabo é a porção de terra, que entra pelo mar com elevação notavel, e maior que a da ponta.

Promontorio é a porção de terra que entra pelo mar com elevação maior que a do cabo, e em geral com direcção notavel.

Monte ou môro é uma porção de terra con-