

**O ESTADO IMPERIAL
BRASILEIRO SE VÊ NO
ESPELHO: APROXIMAÇÕES
SOBRE O TEMA BRASIL NO
ENSINO DE GEOGRAFIA NOS
PRIMÓRDIOS DO COLÉGIO
PEDRO II**

*THE BRAZILIAN IMPERIAL STATE
SEES ITSELF IN THE MIRROR:
THE TOPIC BRAZIL IN THE
TEACHING OF GEOGRAPHY IN
THE EARLY DAYS OF THE
“COLÉGIO PEDRO II”*

*EL ESTADO IMPERIAL
BRASILEÑO SE VE EN EL
ESPEJO: APROXIMACIONES
SOBRE EL TEMA BRASIL EN LA
ENSEÑANZA DE GEOGRAFÍA EN
LOS PRIMORDIOS DEL COLEGIO
PEDRO II*

JORGE LUIZ BARCELLOS DA SILVA
Professor do Departamento e do Programa de
Pós-graduação em Educação – Universidade
Federal de São Paulo (Unifesp)
E-mail: jorge.barcellos@unifesp.br

Resumo:

Este artigo tem como objetivo investigar como o tema Brasil foi tratado pedagogicamente por meio do ensino de Geografia nos primórdios do Colégio Pedro II. Nesse contexto de início das atividades dessa instituição educacional, em 1837, evidencia-se o processo de referenciar ideias acerca de cultura, sociedade, pátria, humanidades e, por conseguinte, sobre o que é o Brasil e a nação, vinculando-o como uma estratégia do Estado Nacional em formação. Os resultados encontrados assinalam o fato de que os programas curriculares, a disciplina escolar Geografia e os livros didáticos constituíam-se em vetores significativos de proposições para fundamentar a construção de uma ideia de território e de brasileiros.

Palavras-chave: Brasil, Ensino de Geografia, Colégio Pedro II, Identidade nacional, Estado Imperial brasileiro.

Abstract:

This article aims to investigate how the topic Brazil was treated pedagogically through the teaching of Geography in the early days of the *Colégio Pedro II*. In this context of the beginning of the activities of this educational institution, in 1837, it is highlighted the process of referencing ideas about culture, society, homeland, humanities and, therefore, about what is Brazil and the nation, linking it as a strategy of the National State under construction. The results found highlight the fact that the curricular programs, the Geography discipline and the textbooks constituted significant vectors of propositions to support the construction of an idea of territory and of Brazilians.

Keywords: Brazil, Geography teaching, *Colégio Pedro II*, National identity, Brazilian Imperial State.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo investigar cómo el tema Brasil fue tratado pedagógicamente por medio de la enseñanza de Geografía en los primordios del Colegio Pedro II. En este contexto de inicio de las actividades de esa institución educativa, en 1837, se evidencia el proceso de referenciar ideas acerca de cultura, sociedad, patria, humanidades y, por consiguiente, sobre lo que es Brasil y la nación, vinculándolo como una estrategia del Estado Nacional en formación. Los resultados encontrados señalan el hecho de que los programas curriculares, la disciplina escolar Geografía y los libros didácticos se constituían en vectores significativos de proposiciones para fundamentar la construcción de una idea de territorio y de brasileños.

Palabras clave: Brasil, Enseñanza de Geografía, Colégio Pedro II, Identidad nacional, Estado Imperial brasileño.

Introdução

Este artigo¹ tem como objetivo investigar como o tema Brasil foi tratado pedagogicamente por meio do ensino de Geografia nos primórdios do Colégio Pedro II. Evidenciamos que, no processo de referenciar ideias acerca de cultura, sociedade, pátria, humanidades e, por conseguinte, sobre o que é o Brasil e a nação brasileira, o surgimento dessa instituição educacional, em 1837, foi resultado de uma estratégia do Estado Nacional Imperial em formação.

À luz das ponderações de Thiesse (2001), entendemos que as mensagens veiculadas pelos programas curriculares, a disciplina escolar Geografia e os livros didáticos realizaram um trabalho multiplicador das representações do Estado e da nação, constituindo-se em vetores significativos de proposições para fundamentar a construção de uma ideia de (um) lugar (chamado Brasil) e dos sujeitos (no equacionamento de quem era índio, negro e branco).

Apoiamo-nos, ainda, nas afirmações de Choppin (2002) no que tange ao estabelecimento de relações entre o processo de formação de Estados Nacionais e a sistematização de ideias por meio da produção em série de manuais escolares. Choppin (2004) assevera, em outro estudo que versa sobre livros didáticos, que:

A partir do século XIX, com a constituição dos estados nacionais e com o desenvolvimento, nesse contexto, dos principais sistemas educativos, o livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Instrumento privilegiado de construção de identidade, geralmente ele é

¹ Este artigo é um desdobramento da tese intitulada *Atlas Geográfico do Brasil – Leituras da territorialidade e a construção da brasilidade*, defendida no Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), em maio de 2006.

reconhecido, assim como a moeda e a bandeira, como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político. Essa função, que tende a aculturar — e, em certos casos, a doutrinar — as jovens gerações, pode se exercer de maneira explícita, até mesmo sistemática e ostensiva, ou, ainda, de maneira dissimulada, sub-reptícia, implícita, mas não menos eficaz (Choppin, 2004, p. 553).

Essas constatações permitem inferir que, devido às suas necessidades de afirmação, o Estado Nacional Imperial recorreu à proposição de um conjunto de elementos materiais e simbólicos, visando à construção de um sentimento de pertencimento. Nesse movimento, criou as condições da participação massiva de “[...] intelectuais, artistas, escritores” (Thiesse, 2001, p. 7) e professores, entre outros.

Registradas essas ponderações, o leitor encontrará nas páginas seguintes reflexões sobre o tema Brasil no ensino de Geografia nos primórdios do Colégio Pedro II, assentadas pela perspectiva de que interpretações da ordem territorial da monarquia imperial brasileira evidenciam como os discursos se transformaram em construtores da ideia de Brasil e de brasileiros.

Entrelaçando os discursos sobre a ordem política e territorial do Império brasileiro

A ruptura entre a América portuguesa e a Metrópole, em 1822, inaugurou nova dinâmica política. Ambas as partes se reorganizaram internamente e as formas de exercício de poder originário desses movimentos ganharam outra natureza. Por um lado, a monarquia portuguesa se viu diante dos impasses relativos à sua reestruturação interna resultante da independência de sua mais

importante porção colonial. Por outro, no Brasil, não estava consolidado um corpo político autônomo assim como uma nação brasileira. O que se tinha, até então, era a reminiscência de um conjunto de enclaves coloniais. O esforço por parte da Coroa portuguesa, no sentido de criar a ideia de coesão, estruturando geoestrategicamente a capital do reino e suas relações com as demais províncias, na prática, não havia logrado êxito (Slemian; Pimenta, 2003).

Essa mesma situação, como nos mostra Holanda (1985), já havia sido assinalada por um atilado observador, o qual, após muito andar pelos idos de 1815, constatou que o nome “Brasil” constituía “[...] a designação genérica das possessões portuguesas na América do Sul, mas que não existia, por assim dizer, unidade brasileira [...]” (Holanda, 1985, p. 15). Em suma, não havia um sentimento de pertencimento que aglutinasse os que aqui viviam em torno da ideia de uma identidade que fosse comum a todos.

É essa circunstância que caracterizou o Brasil perante Portugal após a Independência. Criou-se o fato, pois houve um nascimento político de um Estado (Slemian; Pimenta, 2003), e iniciaram-se as reestruturações de ordem burocrática e outras no plano das condições materiais do país. Contudo, o sentimento de pertencimento à nação não era algo comum entre os habitantes desse lugar. O amálgama tão importante para se constituir uma nação ainda estava por se fazer.

Com essa perspectiva, os anos subsequentes ao da Independência se caracterizaram pela necessidade de organização de um espaço das ideias (lócus de organização e reprodução da cultura). Este começou a ser incrementado pelo novo corpo político em

formação, utilizando a presença de homens, em especial os que tivessem sido formados na Europa.

Tratava-se de formar uma classe de intelectuais que, ao reproduzir um olhar (europeu) sobre o novo país, daria um traço de continuidade aos vínculos existentes entre Portugal e a antiga colônia. Essa operação colocava-se como um desafio perante os mais diversos interesses que compunham o jogo de tensões, envolvendo as elites nesse território.

A monarquia imperial, ao desenhar uma ordem política diferente, deu um trato especial às questões estruturais de sua configuração. A permanência de sua base escravocrata, dos privilégios da agricultura e da estrutura fundiária, pautou todas as articulações relacionadas à construção de nova conjuntura (Mattos, 2004).

É possível inferirmos que o pensar sobre a esfera política, social e cultural se tornou induzida e indutora da organização das atividades científicas. Em suma, a estruturação do novo corpo político estava vinculada à relevância que se atribuiria às questões que envolveriam a ordem burocrática e a todas as demais que pudessem ser relacionadas ao ethos do país.

Assim sendo, podemos assinalar uma intensificação no movimento de organização da cultura por parte das elites que se encarregavam dessa missão. Dessa maneira, mais um elemento se somaria à instrumentalização necessária à estruturação do Estado Imperial.

A construção de um quadro mental sobre as coisas do Brasil estava intimamente relacionada às relações político-econômicas. Desse modo, a criação de um mercado nacional exigiu ações no plano

da produção, da circulação e, fundamentalmente, nas formas de racionalizar as inovações em curso.

Essa postura exigiu a criação de discursos que pudessem padronizar os olhares desejados para o país. Nessa mesma linha de pensamento, as interpretações que começaram a surgir no cenário, seja de ordem direta ou indireta das ações do Estado, carregaram as peculiaridades do modo como se articulou a passagem de colônia para Monarquia.

Todavia, à medida que os arranjos discursivos foram distinguindo a situação interna, consolidando uma visão do que seria essa sociedade nas suas mais diferentes formas de concretude, a outra parte do par dialético veio à tona: esse movimento de olhar para si e se expandir por dentro (Mattos, 2003) fazia parte da inserção do Estado Imperial na escala mundial.

Por esse motivo, era necessário estabelecer sistematizações que pudessem consagrar um olhar oficial para o Brasil e os brasileiros. O que é bastante relevante é o fato de que esse procedimento estava legitimando a adoção de referenciais vindos de fora. Estes orientariam como o país trilharia os caminhos a fim de chegar entre aquelas nações vistas como modernas. Eram modelos a serem seguidos, porque portavam os projetos civilizatórios e de progresso.

Nesse movimento, foi necessária a individuação dos lugares e dos homens. Era premente a construção de uma distinção do território perante as outras nações, como, por exemplo, a busca de fronteiras mais delineadas (De Biaggi, 2015), assim como a definição de uma identidade comum para os homens e as mulheres desse lugar. Em outras palavras, para ser reconhecido e se fazer pertencer ao

conjunto das nações no mundo, era preciso adentrar essa comunidade portando uma definição do que seria o Brasil e os brasileiros.

Para abordar as questões que pautaram a agenda, a criação de explicações sobre o nacionalismo foi uma das centralidades. Tal como afirma Hobsbawm (1991, p. 18-19),

[...] ao abordar a “questão nacional”, “é mais profícuo começar com o conceito de ‘nação’ (isto é, com o ‘nacionalismo’) do que com a realidade que ele representa”. Pois “a ‘nação’, tal como concebida pelo nacionalismo, pode ser reconhecida prospectivamente; mas a ‘nação’ real pode ser reconhecida a *posteriori*”. [...] Uma abordagem que concede atenção particular às mudanças e às transformações do conceito [...]. Conceitos, certamente, não são parte do discursos filosóficos flutuantes, mas são histórica, social e localmente enraizados e, portanto, devem, ser explicados em termos dessa realidade [...].

[...] como a maioria dos estudos rigorosos, não considero a “nação” como entidade social originária imutável. A “nação” pertence exclusivamente a um período particular e historicamente recente. Ela é uma entidade social apenas quando relacionada a uma certa forma de Estado territorial moderno, o “Estado-nação”; e não faz sentido discutir nação e nacionalidade fora dessa relação. Além disso, com Gellner, eu enfatizaria o elemento do artefato, da invenção e da engenharia social que entra na formação das nações. “As nações postas como modos naturais ou divinos de classificar os homens, como destino político ... inerente, são um mito; o nacionalismo, que às vezes toma culturas preexistentes e as transforma em nações, algumas vezes as inventa e frequentemente oblitera as culturas preexistentes: *isto é uma realidade*”. Em uma palavra, para os propósitos da análise, o nacionalismo vem antes das nações. As nações não formam os Estados e os nacionalismos, mas sim o oposto [...].

Dentro desse quadro, assinalamos o papel dos discursos sobre a dimensão territorial do Estado em formação. Estes, como já acontecera em outros momentos, passaram a ser utilizados como referência analítica para se construir entendimentos sobre o processo de construção do Estado-nação. Trata-se de dimensionar a construção da nacionalidade/nação sem desconsiderar a relação com a ordenação territorial.

Localizando o Colégio Pedro II

O enraizamento da ideia de nacionalidade no Brasil a partir de meados do século XIX percorreu várias instâncias de caráter cultural e, nesse sentido, a educação ganhou fóruns próprios. O surgimento do Colégio Pedro II, em 1837, independentemente de ter surgido em meio a controvérsias sobre a regulamentação do setor educacional e atuar no ensino secundário, tornou-se um marco referencial das questões escolares do incipiente arranjo político brasileiro (Gondra; Schueler, 2008; Haidar, 1972; Moises, 2007).

Resultado de uma estratégia do Estado Nacional em construção, essa instituição foi criada com o objetivo de disseminar princípios sobre a instrução e a educação dos filhos das elites em formação, como expõe Azevedo (1958, p. 80):

Essa educação de tipo aristocrático, destinada antes à preparação de uma elite do que à educação do povo, desenvolveu-se no Império, seguindo, sem desvio sensível, as linhas de sua evolução, fortemente marcadas pelas tradições intelectuais do país, pelo regime de economia patriarcal e pelo ideal correspondente de homem e de cidadão. O tipo de cultura a que se propunha servir não se explica apenas pela tradição colonial, de fundo europeu, que de certo modo o preparou, mas se liga

estritamente às formas e aos quadros da estrutura social que persistiram por todo o Império [...].

Inserido em um processo de centralização política por parte do Estado Imperial brasileiro, o Colégio Pedro II transformou-se em um lugar de referência. Desde sua criação, havia estímulos para que o padrão de ensino secundarista a vigorar em escala nacional fosse pensado com base em suas ordenações e práticas (Vechia, 2005). Por meio da escolarização, vislumbrava-se um processo de construção de um imaginário no qual o território e os membros da nação fossem dimensionados como desprovidos de diferenças que pudessem se constituir em entraves a uma visão harmoniosa do Brasil e do que seriam os brasileiros.

Nessa direção, a organização curricular interna, fundada claramente nos parâmetros franceses (Vechia, 2005; Neves, 2015), foi apresentada como o caminho pedagógico para (re)elaborar, por meio de diferentes saberes, como deveria ser pensada a cultura nessa sociedade.

Esses fundamentos refletiam a expectativa das classes dirigentes imperiais diante do esforço na construção de uma distinção nacional. Baseados em uma orientação francófila, a construção de uma classe letrada de brasileiros – como indica Lorenz (1986, p. 428), capaz de “[...] prover uma boa educação para os filhos dos nobres e funcionários da Corte e servir como modelo para os colégios já existentes e os que viriam a ser fundados nas várias províncias [...]” –, passava pela apropriação de uma cultura considerada superior. Mesmo existindo a elevada presença britânica (Manchester, 1973), marcando um conjunto significativo de relações

(em especial as econômicas) do Estado Imperial, o fato é que, no plano cultural, a referência era francesa (Zotti, 2005).

Essa perspectiva – de se espelhar nas nações civilizadas – daria margem à fundação de uma elite que pensa o seu lugar, considerando suas próprias ponderações e busca se pautar por aquilo que acontece em outras sociedades. Isso fica patente nas ideias de Haidar (1972, p. 27) ao analisar as características do império brasileiro:

A unidade nacional, que o interesse crescente pelos meios de comunicação prometia fortalecer, exigia [...] a uniformização do ensino em todo o país. Nas cartas ao Amigo Ausente, expressivos retratos da euforia progressista da década de 50 [...]. Todos reconhecem que a instrução comum, a identidade de hábitos intelectuais e morais que se adquirem nas escolas que, no parecer do ilustrado Sr. Cousin [filósofo francês], constituem a unidade e a nacionalidade [...].

Podemos inferir que o trecho em destaque realça a posição europeia relativa à instrução e ao ensino público. Ela se ajustava claramente aos objetivos da criação de um colégio como o Pedro II. Essa instituição, com a missão de modelar quais conteúdos e valores deveriam ser desenvolvidos no ensino secundário, adquiriu um papel político significativo.

Fomentar um saber oficial no seio das elites e torná-lo o veículo da elaboração de um sentimento de unidade nacional passou a ser organizado pelo tipo de instrução, ou seja, pelo ensino de diferentes matérias escolares, assim como pelo educar: atuar no sentido da formação moral, na qual a disciplina ocupava importante lugar (Gasparello, 2004).

Essa operação de formação cognitiva e moral, além de pontuar o tipo de visão do Brasil e dos brasileiros que se pretendia construir, passou a ser um referencial do modo como a elite estruturaria seu raciocínio lógico sobre as coisas do mundo.

O tema Brasil no ensino de Geografia no Colégio Pedro II

Com base nesse contexto, ponderamos a respeito da atribuição do ensino de geografia no Colégio Pedro II: essa leitura de mundo (assim como outras constituintes do processo de escolarização) foi responsável por permitir algum tipo de ordenação lógica aos educandos. Situação que podemos constatar por meio dos apontamentos assinalados pela historiadora Gasparello (2004, p. 64):

[...] cada aula era composta por várias cadeiras, termo que corresponderia hoje à disciplina escolar. O termo aula teve então um sentido plural, formado por um conjunto de estudos que eram desenvolvidos em um determinado tempo, por diferentes professores que ensinavam as matérias de suas cadeiras respectivas. Reunidas às outras aulas, formavam uma unidade: o curso secundário.

No caso específico das aulas de Geografia, uma sistematização dos olhares sobre os lugares (na escala do mundo e do Brasil) passou a ser ministrada com marcante presença na matriz curricular (Azevedo, 1958).

A análise de investigações sobre a estruturação curricular dessa instituição ao longo do século XIX, como propõe Rocha (2014), revela que, de diferentes formas, esse recorte disciplinar envolvendo as questões territoriais e populacionais sempre estiveram presentes, seja pelas aulas de Corografia ou de Geografia. Estava em jogo, por meio dos conteúdos propostos, “[...] um saber geográfico [...], ter

domínio do maior número de conhecimentos possível sobre os territórios e seus habitantes” (Rocha, 2014, p. 17).

Essa tradição de desenvolvimento de uma geografia escolar no Brasil Imperial, tendo como uma das pautas centrais a construção de uma distinção do que seria o país e quem eram as pessoas que faziam parte dessa nação, possibilitou desenvolver um forte apelo do sentimento de pertencimento territorial. Como nos fala Valcárcel (2000, p. 124):

La incorporación de los conocimientos geográficos al sistema educativo, como un componente vertebrador del mismo, es un elemento sobresaliente de la nueva actitud. La inclusión de la geografía desborda los objetivos puramente culturales o intelectuales. A la geografía se le confiere un objetivo trascendente: forjar la identidad nacional a través del sistema escolar. La que los alemanes denominaron *heimatkunde* responde a esta concepción. El conocimiento geográfico se articula sobre el entorno inmediato, sobre el propio país. La geografía se convierte en una materia básica del proceso educativo, tanto en la escuela primaria como en la secundaria [...].

Assim, podemos inferir que, à luz da mediação entre os encaminhamentos de ensino-aprendizagem e conteúdos dessa natureza, as leituras (os discursos) territoriais deram subsídios à construção de uma identidade do lugar, formatada em torno de um ideário nacional. Nesse sentido, os programas curriculares, a disciplina escolar Geografia e os livros didáticos,

[...] conhecidos como compêndios, termo utilizado no século XIX, foram desde o começo instrumentos fundamentais no conjunto dos dispositivos da forma escolar secundária em formação no Brasil e foram escritos principalmente por professores, no contexto de um processo de fabricação que incluía compilação de outros textos; resumo adequado ao

programa ser desenvolvido em linguagem articulada com os objetivos e finalidades daquele ensino (Gasparello, 2007, p. 79).

Constituíam-se em vetores² significativos de proposições para explicar como os discursos sobre a ordem tópica do Império se tornaram fundamentos para a construção de uma ideia da relação entre os lugares e seus sujeitos, carregando as tensões, as ideologias e as concepções do momento³ em que foram construídos. Igualmente, sua exposição e sistematização indicavam um entendimento do papel do conhecimento na vida dos alunos.

Evidências do trato pedagógico para a construção identitária do país e da nação

As afirmações de Thomas de Pompeo de Souza Brasil, extraídas do livro *Compendio elementar de Geographia geral e especial do Brasil*, terceira edição, publicada em 1859, com os comentários assinalados, revelam como as leituras do Brasil organizaram (ou, pelo menos, deram condições para) o pensamento lógico das futuras classes dirigentes do país.

² Teixeira (2008, p. 24) informa que: “Joaquim Vieira da Silva e Souza, Ministro do Império em 1834, já alertava para as vantagens que a utilização do livro trazia: ‘Concluirei esta parte do presente artigo, ponderando a necessidade de se fixarem os Compêndios de que se deve usar em todas as Academias, Aulas, e Escolas Publicas do Império, em quanto se não organisa hum Plano Geral de Estudos’”.

³ Teixeira (2008, p. 30) destaca que, “[...] ao mesmo tempo em que previa a regulação, o governo incentivava a criação destas obras ao garantir prêmios às pessoas que compusessem compêndios para uso das escolas e aos que melhor traduzissem os publicados em língua estrangeira, conforme consta nos artigos 56° e 95° do regulamento [da Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária da Corte (IGIPSC)] de 1854: ‘Art. 56 - Nas escolas públicas só podem ser admittidos os livros autorisados competentemente. [...]. A adopção de livros ou compendios que contenhão matéria do ensino religioso precederá sempre a approvação do Bispo Diocesano [...]’”.

Cabe ainda salientarmos que a escolha desse tipo de material para a investigação exige algumas considerações, como nos mostra Gasparello (2004):

[...] tal opção não implica a identificação do texto didático com o que se passava no interior das salas de aula no desenvolvimento das atividades de professores e alunos. [...]. A questão da cultura escolar, o movimento interno da escola, em suas práticas cotidianas, apresenta características de construção e reconstrução dos seus elementos curriculares – que abrange, entre outros, a produção escolar das disciplinas escolares, na forma concreta em que são ensinadas nas salas de aula e na forma como são percebidas por professores e alunos [...]. Envolvidas na sua historicidade – no movimento complexo das relações internas e externas ao espaço escolar – as disciplinas escolares resultam da complexa teia formada pelos conhecimentos socialmente válidos daquele momento histórico, dos instrumentos e meios de divulgação desses conhecimentos e do conjunto de práticas e representações sociais sobre essas práticas dos seus diversos agentes dentro e fora da escola. Dentre estes, sobressaem os que direta ou indiretamente estão relacionados com o campo educacional, como os professores, os alunos, os administradores e políticos (Gasparello, 2004, p. 20).

[...] é preciso lembrar que foi uma prática corrente de outros estabelecimentos, particulares e liceus oficiais, adotarem os compêndios utilizados pelos alunos do Colégio de Pedro II, o que dá amplitude ao universo de leitores e à sua importância como objeto de pesquisa (Gasparello, 2004, p. 21).

Essas apreciações indicam uma importante ponderação no que se refere ao uso de materiais didáticos, isto é, os alcances das reflexões sobre como os saberes eram construídos no cotidiano escolar dimensionam a forma como entendemos a constituição de

uma racionalidade que considera a dimensão geográfica da realidade.

Os compêndios de geografia faziam parte de uma tessitura que só pode ser compreendida se a ela somarmos os professores e seus alunos e, assim, identificaremos que o saber sobre a ordem tópica do país se caracterizou como um processo. Além disso, a utilização desses materiais na escola padrão tornou-se legitimadora de práticas a serem adotadas em outros estabelecimentos de ensino. Desse modo, importa-nos explicitar como o discurso geográfico escolar operacionalizou um tipo de leitura do Brasil.

Por meio das aulas de Corografia, Topografia e Geografia do Brasil, seus conteúdos desenvolveram um tipo de leitura do lugar, aumentando o papel que o poder de Estado passou a exercer ao organizar as formas representacionais de sua imagem. O movimento era o de se assegurar que a nação moderna em construção fosse constituída por homens e mulheres participantes da mesma comunidade. Em um itinerário político amplo, podemos resumir a ação da seguinte forma:

[...] era preciso que os homens livres do Império tanto se reconhecessem quanto se fizessem reconhecer como membros de uma comunidade – o “mundo civilizado”, o qual era animado, então, pelo ideal de progresso (Mattos, 2004, p. 23).

Assim, ao falarmos sobre ensino de Geografia, estamos nos referindo ao propósito que essa ferramenta exerceu nos sujeitos que dela se utilizaram para entender onde estavam. Nesse caso, as estruturas lógicas das ponderações que o professor Thomas de Pompeu de Souza Brasil faz sobre o país são o ponto de partida. Vejamos a Figura 1 a seguir.

Figura 1: Reprodução do índice do livro *Compendio elementar de Geographia geral e especial do Brasil*, de Thomaz Pompeo de Sousa Brasil, 1859

INDICE

DAS

ATERIAS CONTIDAS NESTE COMPENDIO.

rologo, Approvação do Instituto, Introdução, etc. 5

relinminares, Noções Geometricas, etc. 19

PARTE PRIMEIRA.

LICÃO I. Cosmographia. Definições 23

LICÃO II. Geographia Astronomica 25

LICÃO III. Planetas e Cometas 30

LICÃO IV. Systema Solar e Estrellas 35

LICÃO V. Espherâ, seus circuitos, Linhas, etc. 40

LICÃO VI. Zodiaco, Posição da Espherâ 45

LICÃO VII. Terra, sua figura e dimensões 48

LICÃO VIII. Longitude e Latitudes 50

LICÃO IX. Habitantes da terra em relação ás zonas, climas, etc. 53

LICÃO X. Lua, suas phases e eclipses 57

PARTE SEGUNDA.

LICÃO XI. Geographia physica 61

LICÃO XII. Parte liquida do globo 67

LICÃO XIII. Atmospha e Meteorologia 72

LICÃO XIV. Grandes Continentes. Divisão do mundo, Oceanos 84

LICÃO XV. **Europa physica.** — Posição, Limites, Dimensões, Ilhas, Peninsulas, etc. 88

LICÃO XVI. **Mares, Golfos, Estreitos, Lagos, etc.** 92

LICÃO XVII. **Asia physica.** — Posição, Limites, Ilhas, Peninsulas, montanhas, etc. 96

LICÃO XVIII. **Mares, Golfos, Estreitos, Lagos, etc.** 98

LICÃO XIX. **Africa physica.** — Posição, Limites, Dimensões, Aspecto, Istmos, Cabos, Montanhas, Volcões, etc. 100

LICÃO XX. **Mares, Golfos, Estreitos, Rios, etc.** 103

LICÃO XXI. **America physica.** — Posição, Limites, Aspecto, Clima, Ilhas, Peninsulas, Istmos, etc. 106

LICÃO LIII. Imperio da China e Paizes sujeitos. 246

LICÃO LIV. Imperio do Japão 261

LICÃO LV. **Terra da Pollicata.** Independência, Civilização, Religião, Governo, Estado social, etc. 265

LICÃO LVII. **Africa politica.** — Haças africanas, República, Religião, Governo, Estado social, etc. 265

LICÃO LVIII. **Região de Magdebo.** 269

LICÃO LIX. **Região central e oriental da Africa.** 269

LICÃO LX. **Negricia e Africa Colonial.** 273

LICÃO LXI. **America politica.** — Haças americanas, Civilização, População, Governo, Religião, Industria. 282

LICÃO LXII. **America Russa, Dinamarqueza e Inglesa.** 289

LICÃO LXIII. **Estados-Unidos ou União Anglo-Americana.** 294

LICÃO LXIV. **Confederação Alemã.** 299

LICÃO LXV. **America Central ou as cinco Republicas.** 303

LICÃO LXVI. **Antilhas e Guianas, Haiti, Cuba, etc.** 306

LICÃO LXVII. **Colombia ou as Republicas de Nova-Granada, Equador, Venezuela e Panamá.** 312

LICÃO LXVIII. **Peru e Bolivia.** 317

LICÃO LXVIII. **Paraguay, La Plata e Uruguay.** 322

LICÃO LXIX. **Chile, America Indígena (Patagônia e Arahuan).** 328

LICÃO LXX. **Imperio do Brasil.** — Fundação, posição, dimensões, limites, clima e salubridade. 332

LICÃO LXXI. **Serras, cabos, ilhas, portos, lagos.** 335

LICÃO LXXII. **Rios e afluentes.** 339

LICÃO LXXIII. **Produções naturaes, mineralogia, phytologia e zoologia.** 345

LICÃO LXXIV. **Industria agricola, manufactora, e commercial.** 349

LICÃO LXXV. **Governo, organização politica, população e religião.** 353

LICÃO LXXVI. **Organização administrativa, finanças, forças, correio e Instrução publica.** 357

LICÃO LXXVII. **Divisão ecclesiastica, judiciaria e civil.** 362

LICÃO LXXVIII. **Provincia do Amazonas.** 365

LICÃO LXXIX. **Grão-Pará.** 370

LICÃO LXXX. **Maranhão.** 376

LICÃO LXXXI. **Piauí.** 384

LICÃO LXXXII. **Ceará.** 389.

— 510 —

LICÃO XXII. **Cabos, Montanhas, Platos, Vales, Volcões, Desertos.** 440

LICÃO XXIII. **Mares, Golfos, Estreitos, Lagos, Rios, Produções naturaes.** 443

LICÃO XXIV. **Oceania physica.** — Posição, Limites, Dimensões, Cabos, Montanhas, Volcões, Vales, Desertos, Mares, Golfos, estreitos, Clima, Produções, Divisão. 448

PARTE TERCEIRA.

GEOGRAPHIA POLITICA

LICÃO XXV. **Preliminares.** — Sociedade civil, Formas de governo, etc. 423

LICÃO XXVI. **Religião.** Diversos cultos. 428

LICÃO XXVII. **Idiomas, Línguas, População.** 432

LICÃO XXVIII. **Europa politica.** — Sua civilização, População, Religião, Governo, e Divisão 434

LICÃO XXIX. **Imperio da Russia.** 439

LICÃO XXX. **Reino Noruego-Sueco.** 445

LICÃO XXXI. **Dinamarca.** 449

LICÃO XXXII. **Inglaterra.** 452

LICÃO XXXIII. **Prussia.** 459

LICÃO XXXIV. **Hollanda.** 463

LICÃO XXXV. **Belgica.** 466

LICÃO XXXVI. **Alemanha ou Confederação Germanica.** 469

LICÃO XXXVII. **Imperio da Austria.** 475

LICÃO XXXVIII. **Suissa, ou Confederação Helvetica.** 480

LICÃO XXXIX. **Imperio Francez.** 483

LICÃO XL. **Hespanha.** 488

LICÃO XLI. **Portugal.** 492

LICÃO XLII. **Italia.** 496

LICÃO XLIII. **Estados Italianos.** 500

LICÃO XLIV. **Grecia e Ilhas Jonicas.** 507

LICÃO XLV. **Turquia e Principados Danubianos.** 510

LICÃO XLVI. **Asia politica.** — Considerações, Divisão geral. 517

LICÃO XLVII. **Russia Asiatica (Siberia e Caucaso).** 521

LICÃO XLVIII. **Turquia Asiatica.** 524

LICÃO XLIX. **Arabia.** 531

LICÃO L. **Perzia.** 533

LICÃO LI. **Índostan e Indo-China.** 537

LICÃO LII. **Divisão politica das Indias.** 541

— 512 —

LICÃO LXXXIII. **Rio grande do Norte.** 508

LICÃO LXXXIV. **Parahyba.** 504

LICÃO LXXXV. **Parahyba.** 508

LICÃO LXXXVI. **Alagoas.** 511

LICÃO LXXXVII. **Sergipe.** 518

LICÃO LXXXVIII. **Bahia.** 532

LICÃO LXXXIX. **Espírito Santo.** 543

LICÃO XC. **Rio de Janeiro.** 548

LICÃO XCI. **Município Niterói.** 558

LICÃO XCII. **S. Paulo.** 563

LICÃO XCIII. **Paraná.** 570

LICÃO XCIV. **Santa Catharina.** 574

LICÃO XCV. **S. Pedro do Rio Grande do Sul.** 579

LICÃO XCVI. **Minas Geraes.** 585

LICÃO XCVII. **Goyaz.** 593

LICÃO XCVIII. **Matto Grosso.** 598

LICÃO XCIX. **Oceania.** — Haças oceanicas, população, usos, religião e governo. 505

RIO DE JANEIRO 1859. TYPOGRAPHIA MODERNA, RUA DA LAFADA N. 73

Fonte: Extraída de Brasil (1859, p. 509, 510, 511, 512).

O índice reproduzido na Figura 1 nos dá uma visão da obra de Thomaz Pompeo de Souza Brasil (1859). Como podemos constatar, além do tópico relacionado ao Brasil, trata-se de um material que compila informações relevantes no campo do conhecimento geográfico:

[...] conhecer o solo que se habita, indagar a vasta extensão do globo sobre o qual o principia a lançar a miudo as suas vistas incertas; interrogar a cada passo a natureza sobre tantas maravilhas que o encantão, e phenomenos que o aturdem; inquirir as dimensões da terra, e suas diversas partes, os diversos povos que a pizão, os seus usos, ritos, e costumes, as longitudes que os sepárão; determinar as posições das costas marítimas, para ligar com as habitações remotas o trafego, e as relações commerciaes; tudo isto deve despertar grandemente a curiosidade do homem, e compelli-lo insensivelmente ao estudo da Geographia [...]. (Brasil, 1859, p. 15).

Somem-se a isso os apontamentos de lavra própria do autor, resultado de larga experiência como docente dessa disciplina em liceus localizados no Ceará (Pimentel Filho, 1995; Sousa Neto, 2000).

A exposição da Figura 1 permite identificarmos os conteúdos consagrados como necessários para que a juventude em formação pudesse construir uma referência sobre a ordem territorial do mundo e do Brasil Imperial. Inicialmente, é relevante observarmos que os conteúdos estão ordenados em três grandes grupos: “cosmographia, geographia physica e geographia política”. Há, nessa ordenação dos assuntos, um modelo em prática que remonta às afirmações de Varenius como nos mostra Valcárcel (2000, p. 107):

Bernhardus Varennius es un autor de origen alemán, del siglo XVII, asentado en los Países Bajos. Esboza, sobre la base de la tradición cultural

geográfica herdada de los griegos, los atisbos de una estructura de los conocimiento geográficos. Aporta un esfuerzo consciente para sistematizar el variado y disperso conjunto de conocimiento que componían el género geográfico. Es lo que expone en su obra más conocida, la *Geographia Generalis*. [...].

La obra de Varenio comparte, con sus antecesoras, la tradicional confusión de lo celeste y lo humano. La geografía resulta una mezcla de astronomía, matemática, geometría, historia y otros saberes, sin una precisa traza ni un campo definido. Trata los movimientos celestes, los fenómenos físicos de la superficie terrestre y los aspectos etnográficos de las poblaciones. Son rasgos que vinculan la obra de Varenio con la tradición cosmográfica de la geografía y con la tradición territorial de la misma.

A estrutura do compêndio de Thomaz Pompeo de Souza Brasil contempla passo a passo os ensinamentos de Varenius. Dos fenômenos celestes, passa aos físicos da superfície da Terra e, por último, trata dos aspectos etnográficos dos povos de cada lugar do planeta.

É importante ressaltarmos que o autor, ao ordenar os assuntos dessa maneira, expressa uma cosmovisão: a natureza torna-se um mecanismo que cabe ao homem conhecer. Compreender as leis que regem o funcionamento das engrenagens componentes da máquina inventada por Deus passa a ser um procedimento de vital importância (Burt, 1991). Há, nessa maneira de conceber os fenômenos e lugares, o entendimento de que tudo funciona a partir de uma hierarquia e que esta nos leva a conhecer a ordem que rege o funcionamento do Universo.

Vejamos mais um excerto do texto de Brasil (1859, p. 333):

Posição astronômica Esta vasta região, que ocupa a parte mais oriental da América Meridional, fica

entre 4°33 de lat. Sept. na serra Pacaraina, e 33° 45' austral nas margens do arroio Chuhy, Quarahim e S. Miguel; e entre 37° 45' e 75° 4' de longitude occidental de Paris, ou 9° 30' de long oriental do Rio de Janeiro, e 28° 30' occidental até a margem occidental do Javary.

Dimensões. Sua maior extensão de N. a S. do forte de Maribatanas no Rio Negro ao morro de Castilhos, fronteira da República do Uruguay, é de 785 legoas de 20 ao gráo; e de L. a O desde o cabo Branco na Parahyba á corrente do Javary é de 727 legoas. Sua superfície, mais de 2 quintos da América do Sul, é calculada em 256,886 legoas quadradas, segundo o Barão de Humboldt. Seu litoral é de mais de 1,200 legoas pelas costas e enseadas.

A demarcação do território do Império brasileiro pelo pressuposto da posição astronômica revela a atitude que quer localizar, reconhecer e delimitar. Salta aos nossos olhos o fato de que se está colocando as referências locais pelo uso da linguagem matemática (associada à toponímia), mesmo em lugares ainda desconhecidos no que se refere aos detalhes de suas características e potencialidades se pensarmos que se tratava do Estado Nacional, levando em conta primordialmente a construção de sua identidade/gestão. Com esse procedimento, conseguiu-se dar ordem ao imaginário e é com esse encaminhamento que se tornou possível estabelecer, na forma de um texto, a ordenação espacial de continentes, serras, arroios, cidades, enfim, os chamados acidentes geográficos.

Nessa perspectiva, o escrito escolar, de divulgação da geografia do Brasil, parece-nos assumir o papel de sistematizador da realidade. Ele demonstra a existência de uma hierarquização sobre o que será evidenciado e, dessa maneira, organiza a leitura para que se conceba o escrito como sendo a própria realidade.

Acontece que, nesse movimento, refletindo sobre o que pondera Revel (1989) sobre a invenção da sociedade na França e pensando na escala brasileira no período em foco,

[...] o conhecimento do território – e de facto, o próprio território – tornam-se então, declaradamente, problemas políticos que põem em causa o destino da nação [...]. [O Estado Imperial brasileiro] precisava também de construir o espaço nacional e de demonstrar a sua unidade através da seleção sistemática da informação [...] (Revel, 1989, p. 127-128).

Nesse sentido, vale realçarmos também que as descrições que caracterizam a geografia sistematizada por Thomaz Pompeo de Souza Brasil, assim como de outros autores em situações similares (Bittencourt, 2004), estavam ligadas à necessidade de se construir um nacionalismo.

É Valcárcel (2000, p. 124), mais uma vez, quem nos aponta sobre esse fenômeno:

Es un nacionalismo que aparece, en mayor medida, en los Estados recién contruidos bajo el impulso de las burguesías modernas más dinámicas, las industriales de Alemania e Italia. Buscan afirmar su identidad nacional en el nuevo marco territorial. Identidad que se fundamenta en el propio espacio geográfico. Éste es concebido como soporte de la “construcción” histórica que justifica la nación, entendida, ante todo, como Estado, como territorio. La triple identidad nación, Estado y territorio configura la moderna construcción nacional y, con ella, la moderna ideología nacionalista.

La geografía aparecia, en horizonte de los nacionalismos, como un instrumento para asentar y consolidar la identidad nacional.

As leituras geográficas dos Estados-nações caracterizavam-se como uma (re)afirmação da unidade inaugurada. O padrão nacional é necessário em razão da estruturação da acumulação capitalista mundial. Ele está voltado a soldar as partes do todo, e isso significa tornar os lugares aptos a uma maior fluidez no que toca à produção, à circulação e à geração de ideias a respeito de um modo de vida que se expande na escala planetária.

Em outras palavras, é preciso a identificação de uma unidade política: o Estado-nação. Essa distinção só é possível após a compreensão que o Estado-nação tem de sua territorialidade. Cada unidade nacional, com sua devida identidade (reforçada), mergulhada no contexto internacional, precisa se distinguir, decorrendo daí a necessidade de se considerar a sua dimensão geográfica. Diante desse movimento, a divulgação do que seria o Império do Brasil (Estado-nação) passa pela descrição das unidades políticas que compõem o todo, com base nos aspectos harmoniosos da natureza.

Esse desdobramento, por sua vez, considerando as preocupações de que a Geografia era um estudo elementar preocupado com a interpretação e a grafia do que era o território e quem eram as pessoas (Santos, 2013), aproxima-se da interpretação de Certeau (1998 *apud* Bragança, 2006, p. 557) de que

[...] o livro [seria] capaz de reformar a sociedade, que vulgarização escolar transformasse os hábitos e costumes, que uma elite tivesse com seus produtos, se a sua difusão cobrisse todo o território, o poder de remodelar toda a nação.

Isso nos parece visível no livro de Thomas Pompeo de Souza Brasil, no que se refere à parte especial relacionada ao Brasil.

Acrescentemos, conforme podemos observar no sumário, a presença de descrições da população, etnografia, rios caudalosos, florestas exuberantes, potencialidades inúmeras de comércio ou nos trechos a seguir:

Província de Santa Catarina [...] o clima é temperado, doce e agradável, e geralmente salubre, à exceção de alguns sitios pantanosos. A boa qualidade das terras, a doce temperaturas do ar, a uniformidade das estações, que tem mui pouca variação, fazem que esta província seja appellada o paraíso terrestre do Brasil (Brasil, 1859, p. 475).

O homem no Brasil apresenta três variedades distintas: o índio natural, côr de azeitonas; o negro africano e seus descendentes; o europeu ou branco e seus descendentes; os cabras, mamelucos, e mulatos são raças mixtas ou cruzadas (Brasil, 1859, p. 356).

Trata-se, enfim, de um conjunto de informações articuladas para assinalar que se referiam a leituras de individualizações de lugares e homens. Em suma, o país era apresentado como detentor de uma ordem natural que vai sendo identificada, sistematizada e divulgada como única.

Vale ressaltarmos, ainda, a extrema preocupação do autor em apresentar a nação dentro de um parâmetro reconhecido. Vejamos suas afirmações a respeito desse fato nas páginas iniciais de seu trabalho:

Na parte do Brasil, cujas notícias geológicas, geographicas e estatísticas, ainda são muito incompletas e espalhadas em memórias, escriptos particulares, itinerários de viajantes, relatórios de Ministros e Presidentes, dei-me ao trabalho de compulsar tudo quanto a Revistas do Instituto Geographico tem publicado, os diversos escriptos

particulares, memórias e relatórios, que pude obter para aproximar-me quanto me fosse possível da exactidão (Brasil, 1859, p. 6).

Esse trecho dá a entender que as informações pautadas de forma sistemática possibilitariam uma compreensão do território e da nação. Ao mesmo tempo, salta aos olhos a premência de identificar a fonte de extração das referências (no caso, aqui entendida como pesquisas e divulgações do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro) e o padrão de como se deveria olhar para os dados: com “exactidão”.

Esse posicionamento intelectual tinha como fundamento da ação a difusão de um espírito cientificista que respondia à necessidade de produzir um conhecimento do território e da população (negros, índios e brancos) que servisse às transformações da sociedade brasileira em curso naquele momento (Botelho, 1998). Essas ponderações visam levar, vale reiterarmos, à padronização de uma leitura do território que está submetida ao poder do Estado Imperial brasileiro no século XIX.

No Império brasileiro ao longo do século XIX, as preocupações de se estabelecer uma interpretação sistemática de um território buscava ordenar as informações sobre os lugares e reconhecer as potencialidades. Era preciso construir uma imagem do lugar chamado Brasil e a disseminar. Tudo isso em um momento em que a inserção do país no contexto do capitalismo mundial, isto é, no interior da divisão internacional do trabalho, acirrava-se (Marquese, 2013).

Passo a passo, aumentou a exigência de precisos arrazoados sobre as potencialidades dos inúmeros rincões do país assim como o entendimento de quem eram os outros no contexto social. Buscava-

se a ordenação interna do que seria o Brasil, que diz respeito ao seu plano material, por meio de medições, inventários e planejamentos. No plano cognitivo, buscava-se uma maneira de se compreender o que seria o país por meio, por exemplo, da instrução pública ou outros encaminhamentos de disseminação de uma maneira única de se olhar para o território e a nação. Eram dinâmicas fundamentais para o processo dos reconhecimentos no país internamente e no âmbito mundial.

Ainda sobre as preocupações de Thomas Pompeo em apresentar o Brasil, vejamos o trecho a seguir:

A parte especial do Brasil [...] Notão-se divergencias não só nos relatórios dos Ministros entre si em materia de estatística, como entre estes relatórios, e os dos presidentes de províncias, que pude consultar, não são menos divergentes entre si na situação astronomica e relativa dos lugares; assim como as diversas obras que d'ellas se occupão. D'aqui vem a incerteza da situação, dimensões e superfície de varias Provincias. Faltão ainda muitos estudos sobre esta parte da Geographia do Brasil [...] (Brasil, 1859, p. 7-8).

As discrepâncias citadas evidenciam possivelmente os desdobramentos de muitas tensões que caracterizaram o período político e intelectual do país. Tais situações incidiram na produção e na difusão de informação sobre as ordens territoriais constitutivas dos lugares e das gentes, dificultando as compilações das informações por parte do Estado Nacional Imperial.

A mesma citação também deve ser interpretada pelo que aponta Bastos (2013, p. 63), ao esclarecer que o autor em foco, ao versar sobre o território, as gentes do país e dados estatísticos, estava “[...] se colocando como homem do saber, demonstrando aos cientistas

do Império que a Província [Ceará] já contava com algum estudo científico”, inclusive podendo “[...] participar da construção da nação brasileira a partir da produção solidificada em métodos científicos” (Bastos, 2013, p. 62).

O que se pode depreender é que esses trechos demonstram, em consonância com as discussões de fundo que ocorriam no Brasil, as preocupações do autor no que tange a legitimar o seu discurso.

Considerações finais

Com a missão de levar à mocidade em formação as maiores e melhores informações sobre a pátria brasileira, o tema Brasil sistematizado no livro *Compendio elementar de Geographia geral e especial do Brasil*, terceira edição, publicada em 1859, tornou-se um parâmetro de vital importância para se pensar a ordem tópica do Brasil.

A presença desse tema na escola fazia parte de um processo maior – contribuir para forjar a nacionalidade brasileira – relacionado à inserção dos alunos em um modo de vida que se desenvolveu à luz da expansão da urbanização, resultando na constituição daquele que se tornou a principal forma de organizar a vida em sociedade, o Estado-nação (Santos, 2014).

Tal como ocorreu em várias nações do mundo, no processo de consolidação do Estado Nacional Imperial brasileiro, a escola (e dentro dela a disciplina Geografia) foi criada com o objetivo de construção e divulgação de conhecimentos e referências que dificilmente as novas gerações teriam condições de apreender na escala das suas experiências imediatas (Gabrelon; Silva, 2017).

Para ordenar a vida comum e educar os alunos, foi necessário o Estado Imperial fomentar um conjunto de elementos materiais e simbólicos no sentido de propor a perspectiva de que todos os indivíduos, isto é, os alunos nas suas diferenças, são comuns à nação (imaginada) como assevera Anderson (1989).

Nesse sentido, concordando com Mattos (1993, p. 114), entendemos que, na construção do Estado Nacional Imperial brasileiro e seu respectivo projeto de formação de uma elite nacional, “[...] o conhecimento geográfico deveria ser obtido ao mesmo tempo que o histórico, ambos possibilitando a identificação de um país e a identidade de um povo”.

Nessa direção, a instituição escolar foi vital. Paulatinamente, as distinções individuais e coletivas foram sendo alinhavadas de forma singular, definindo as leituras e as escritas sobre o Brasil. De fato, representa-nos que a circulação do livro didático de Geografia em tela e, em especial, o tratamento pedagógico do tema Brasil ali configurado constituíram-se em vetores para a estruturação do sentimento de pertencimento que ainda não existia.

Referências

ANDERSON, Benedict. *Nação e consciência nacional*. São Paulo: Ática, 1989.

AZEVEDO, Fernando. *A cultura brasileira*. 3. ed. v. 3. São Paulo: Melhoramentos, 1958.

BASTOS, José Romário Rodrigues. *Natureza, tempo e técnica: Thomaz Pompeu de Sousa Brasil e o século XIX*. 2013. 177 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza 2013.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Autores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, p. 476-491, 2004.

BOTELHO, Tarcisio Rodrigues. *População e nação no Brasil do século XIX*. 1998. 247 f. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

BRAGANÇA, Anibal. A transmissão do saber, a educação e a edição de livros escolares. In: DUTRA, Eliana de Freitas; MOLLIER, Yves (org.). *Política, nação e edição – o lugar dos impressos na construção da vida pública*. São Paulo: Annablume, 2006. p. 553-563.

BRASIL, Thomas Pompeo de Souza. *Compêndio elementar de Geographia geral e especial do Brasil*. 3. ed. Rio de Janeiro: Casa do Editor, 1859.

BURTT, Edwin Arthur. *As bases metafísicas da ciência moderna*. 1. reimp. Brasília: UnB, 1991.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano. A arte de fazer*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000300012>

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. *História da Educação*, ASPHE/ FaE / UFPel, Pelotas, n. 11, p. 5-24, abr. 2002.

DE BIAGGI, Enali. Tradições cartográficas e fixação de fronteiras na independência brasileira. *Terra Brasilis*, n. 4, p. 1-21, 2015. Disponível em: <https://journals.openedition.org/terrabrasilis/pdf/1094>. Acesso em: 9 ago. 2023.

GABRELON, Anderson; SILVA, Jorge Luiz Barcellos. Livro didático: suas funções e o ensino de geografia. In: TONINI, Ivaine Maria; GOULART, Ligia Beatriz; SANTANA FILHO, Manoel Martins de; MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski; COSTELLA,

Roselane Zordan (org.). *O livro didático de Geografia e os desafios da docência para aprendizagem*. Porto Alegre: Sulina, 2017. p. 113-135.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. Encontros de saberes: as disciplinas escolares, o historiador da educação e o professor. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.). *Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2007. p. 73-90.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. *Construtores de identidade: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira*. São Paulo: Iglu, 2004.

GONDRA, Jose Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. *Educação, poder e sociedade no império brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008.

Haidar, Maria de Lourdes Mariotto. *O ensino secundário no Império Brasileiro*. São Paulo: Grijalbo, 1972.

HOBBSAWM, Eric John. *Nações e nacionalismos desde 1780*. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

HOLANDA, Sergio Buarque. A caminho da emancipação política. In: HOLANDA, Sergio Buarque (org.). *História geral da civilização brasileira*. Tomo II, v. 1. 6. ed. São Paulo: Difel, 1985. p. 15.

LORENZ, Karl Michael. Os livros didáticos e o ensino de ciências na escola secundária brasileira no século XIX. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 426-435, mar. 1986.

MANCHESTER, Alan Krebs. *Preeminência inglesa no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1973.

MARQUESE, Rafael Bivar. As desventuras de um conceito: capitalismo histórico e a historiografia sobre a escravidão brasileira. *Revista de História*, São Paulo, v. 169, p. 223-253, 2013.

MATTOS, Ilmar Rohloff. Construtores e herdeiros: a trama dos interesses na construção da unidade política. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL INDEPENDÊNCIA DO BRASIL HISTÓRIA E

HISTORIOGRAFIA, 2003, São Paulo. *Anais [...]*. São Paulo: FFLCH/FAPESP/IEB-USP, 2003. p. 7-26. CD-ROM.

MATTOS, Ilmar Rohloff. *O tempo Saquarema*. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MATTOS, Selma Rinaldi de. *Brasil em lições: a história do ensino de história do Brasil através dos manuais de Joaquim Manuel de Macedo*. 1993. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 1993.

MOISES, Alzenira Francisca de Azevedo. *O Colégio Pedro II: controvérsias acerca de sua fundação*. 2007. 173 f. Dissertação (Mestrado em Fundamentos da Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007.

NEVES, Cyntia Agra de Brito. O berço francês na nossa educação: do projeto do Colégio Pedro II ao Bac-ENEM. *Domínios de Linguagem*, Uberlândia, v. 9, n. 4, p. 64-90, 30 dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.14393/DL20-v9n4a2015-4>

PIMENTEL FILHO, Jose Ernesto. *A aristocratização provinciana em Fortaleza (1840-1890)*. 1995. 253 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1995.

REVEL, Jacques. *A invenção da sociedade*. Lisboa: Difel, 1989.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. 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. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5489955.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2023.

SANTOS, Douglas. A geograficidade da escola e o ensino de geografia. *Revista Tamoios*, São Gonçalo, ano 10, n. 1, p. 17-29, jan./jun. 2014.

SANTOS, Douglas. *Geografia das redes: o mundo e seus lugares*. Manual do professor. 2. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2013.

SLEMIAN, Andreia; PIMENTA, João Paulo. *O 'nascimento político' do Brasil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOUSA NETO, Manoel Fernandes. O Compêndio de Geographia Geral e Especial do Brasil. *Terra Brasilis*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 8-51, 2000.

TEIXEIRA, Giselle Baptista. *Compêndios autorizados, saberes prescritos: uma análise da trajetória de livros nas escolas da Corte Imperial: relatório de pesquisa*. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 2008.

THIESSE, Anne-Marie. Ficções criadoras: as identidades nacionais. *Anos 90*, Porto Alegre, v. 9, n. 15, p. 7-23, 2001. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/6609/3932>. Acesso em: 24 dez. 2014.

VALCÁRCEL, Jose Ortega. *Los horizontes de la geografía*. Barcelona: Ariel, 2000.

VECHIA, Ariclê. O ensino secundário no século XIX: instruindo as elites. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (org.). *História e memórias da educação no Brasil*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 78-90. v. II.

ZOTTI, Solange Aparecida. O ensino secundário no Império brasileiro: considerações sobre a função social e o currículo do Colégio D. Pedro II. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 18, p. 29-44, jun. 2005.

Submetido em: 27 de setembro de 2023

Devolvido para revisão em: 30 de outubro de 2023

Aprovado em: 14 de novembro de 2023

DOI: 10.62516/terra_livre.2023.3204

COMO CITAR:

SILVA, jorge luiz barcellos da. O Estado Imperial brasileiro se vê no espelho: aproximações sobre o tema Brasil no Ensino de Geografia nos primórdios do Colégio de Pedro II. **Terra Livre**, São Paulo, ano 38, v.1, n. 60, jan.-jun. 2023, p. 658-689 Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/3204>. Acesso em: dia/mês/ano.