

**ELEMENTOS DE REFLEXÃO ACERCA DA GEOGRAFIA ENSINADA
NO IMPERIAL COLLEGIO DE PEDRO II E DE SUA RELAÇÃO COM A
QUESTÃO DA FORMAÇÃO TERRITORIAL E DO ESTADO NAÇÃO
BRASILEIROS.**

Márcio Ferreira Nery Corrêa¹

Resumo

A proposta temática versa sobre a *geographya* ensinada no *Imperial Collegio de Pedro II* ao longo do século XIX e de sua relação com o processo de formação do Estado imperial brasileiro, cujo aparelhamento, entre outros fins, voltava-se teleologicamente para a formação da nação e do território. Entre muitos pontos passíveis de reflexão, objetiva-se destacar elementos didáticos identificados nos programas curriculares da disciplina escolar em questão e de sua forte articulação ao exercício de doutrinação patriótica, à conscientização do espaço nacional e à reprodução da ordem social e estatal. Para tanto, analisa-se o papel exercido pelos professores da mencionada instituição e o comprometimento desses com o projeto de Estado implementado pela elite dirigente de então, da qual tais professores eram membros integrantes.

É necessário esclarecer o fato de a presente proposta vincular-se não somente a uma tentativa de operar uma historiografia da geografia no Brasil, assinalada por uma análise dessa disciplina escolar institucionalizada, nem apenas por uma historiografia do pensamento geográfico vigente numa instituição escolar de peso histórico no Brasil, mas também a uma tentativa em contribuir para a elucidação de processos particulares que ajudaram a desencadear o processo social de escala mais abrangente: a formação territorial brasileira.

Palavras-chave: Collegio de Pedro II – Geografia Escolar – Formação Territorial e do Estado nação brasileiros – século XIX

¹ Universidade de São Paulo, na condição de doutorando no Programa de Pós-Graduação em Geografia do Departamento de Geografia Humana.

Colégio Pedro II, instituição autárquica federal vinculada ao Ministério da Educação, na condição de professor de geografia. Email: marciofnc@bol.com.br

Introdução

O presente texto, cuja temática gira em torno da *geografia* ensinada no *Imperial Collegio de Pedro II*, tem em conta a formação do Estado imperial brasileiro, o seu aparelhamento teleologicamente voltado para o processo de formação da nação e de consolidação do território. Para tanto, o fio condutor impetrado pela elite dirigente imperial perpassou pelo brado da *ordem*, pelo implemento de um processo *civilizador* e pela necessidade de *instrução* da chamada *Boa Sociedade*. Ordenar, civilizar e instruir, eis os principais eixos do projeto de nação do Estado Imperial.

Era necessário forjar um discurso de identidade nacional que criasse coesão social em torno do Projeto de Estado; no tocante ao território, tratava-se de produto herdado do Brasil-colônia² que então era atrelado à identidade nacional mediante uma bem articulada ideologia geográfica³, que não podia prescindir de aparelhos de doutrinação patriótica e de elementos discursivos amplamente aceitos para tal desiderato. Nasceram, nesse propósito, duas instituições de elevado valor: *Imperial Collegio de Pedro II* (1837) e Instituto Histórico e Geográfico do Brasil (1838). Enquanto o IHGB aparecia como foro privilegiado de discussão sobre o território e sobre os elementos (e, muitas vezes, mitos) fundadores da nação, criando a sua história e a base espacial na qual era projetado o poder do Estado e de seu Povo, o *Imperial Collegio de Pedro II* era a base de formação e reprodução da elite dirigente, na qual a doutrinação histórica e geográfica da Pátria, veiculada, entre outros meios, pelos *manuals* de estudo, era de fundamental importância para os destinos da nação e para a consolidação do Estado, dentro de um aparato centralizador de poder.

Os elementos de ligação entre o ensino voltado para a conscientização do espaço nacional e a formação da nação é um tema muito lembrado por diversos estudiosos da historiografia do pensamento geográfico em muitas partes do mundo⁴; aliás, não é demasiado lembrar que, na maioria das vezes, a etiqueta “geografia” foi re-apropriada

²MORAES, Antonio Carlos Robert. *Nação e Território: Ideologias Geográficas na Formação Histórica do Brasil*. In. V.A. Rumos da Cidadania. São Paulo: Instituto Prometeus, 2009.

³O termo ideologia geográfica condiz a uma modalidade específica de discurso geográfico, pois possui direcionamento político intrínseco voltado para a produção material do espaço. É um discurso voltado à própria construção de juízos e valores que conformam as próprias formas de consciência do espaço. MORAES, Antonio Carlos Robert. *Ideologias geográficas*. São Paulo: Annablume, 2005.

⁴Cf. Capel, Horacio. *The history of science and the history of the disciplines. Goals and branching of a research program in the history of geography*. Geo Crítica, Año XIV, nº 84, Universidad de Barcelona, 1989.

na Era Moderna pelo ensino escolar ao longo do século XIX⁵. No Brasil não foi diferente: antes da institucionalização da Geografia Acadêmica, esse campo do conhecimento já se constituía em disciplina escolar consolidada, de modo que não é de se estranhar o fato de muitos estudos trabalharem em torno dessa temática, particularmente em torno do que fora produzido didaticamente, em termos de geografia, no Colégio Pedro II⁶. Entretanto, as chamadas “evidências” em torno da temática do ensino pioneiro de geografia no Colégio Pedro II e sua relação com a formação do Estado e respectivos ingredientes de doutrinação patriótica na primeira metade do século XIX ainda não foram analisados pormenorizadamente de modo a estabelecer uma mais aprofundada compreensão não só dos elementos didáticos dos manuais de *geografia* ou de *corografia*, mas também das personalidades envolvidas com o exercício de magistério, cujo grau de relação com o Projeto do Estado Imperial precisa ser ressaltado, uma vez que eram membros da elite dirigente do país, conforme foram os casos de Justiniano José da Rocha, Joaquim Manoel de Macedo⁷, entre outros, ambos ocupantes da Cátedra de *Geografia, Corografia e História* do Brasil nos anos 1838 e 1849, respectivamente⁸.

Onosso objetivo é discutir outros elementos além daqueles que já estabeleceram evidências acerca da centralidade do Colégio Pedro II no ensino da disciplina geografia no Brasil; trata-se, em verdade, da tarefa de esmiuçar e identificar elementos discursivos de professores de geografia que de fato se engendraram na engrenagem do projeto de Estado ao longo da primeira metade do século XIX, articulando-os ao exercício de doutrinação patriótica, à conscientização do espaço nacional e à reprodução da ordem social e estatal através do exercício docente da geografia escolar ou da produção de *manuais de geografia* ou *corografia*, atravessando gerações e gerações de estudantes. Assim, a proposta em questão não se assume apenas como uma tentativa de operar uma

⁵Cf. entre outros, Capel, Horacio. *Filosofia y Ciencia en la Geografía Contemporânea. Una introducción a la Geografía*. Barcelona: Barcanova, 1981.

⁶Cf., entre outros, ROCHA, Genylton O.R. da. *A trajetória da disciplina geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942)*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1996. (Dissertação de Mestrado em Educação); *Ensino de geografia e formação do geógrafo-educador*. Terra Livre, São Paulo, n.11/12, p.177-188, 1996; *Uma breve história da formação do(a) professor(a) de geografia no Brasil*. Terra Livre, São Paulo, 15: 129-144, 2000; VLACH, Vânia Rúbia Farias. *A propósito do ensino de Geografia: em questão o nacionalismo patriótico*. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 1988. Dissertação (Mestrado em Ciências: Geografia Humana).

⁷Cf. Selma R. de Mattos, 2000.

⁸Cf. Anuário do Colégio Pedro II. Volume XV 1949-1950. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1954.

historiografia da geografia no Brasil, assinalada por uma análise dessa disciplina escolar institucionalizada, nem apenas por uma historiografia do pensamento geográfico vigente numa instituição escolar de peso histórico no nosso país, mas também como uma tentativa em contribuir para a elucidação de processos particulares que ajudaram a desencadear o processo social de escala mais abrangente: a formação territorial brasileira.

Breves reflexões metodológicas acerca da Geografia Humana e de diálogo entre essa e a História

Refletir aspectos metodológicos representa, de imediato, impor-nos a necessidade de nos situarmos quanto à questão da peculiaridade metodológica das ciências sociais em relação aos outros campos científicos. No tocante ao método materialista dialético, seria bom elucidar o fato de este se circunscrever ao campo das ciências sociais por entender que o procedimento dialético de encaminhamento da elucidação de um fenômeno cabe especificamente aos seres dotados de consciência individual e de coletividade, atributo próprio da condição humana.

Inobstante o fato de o método materialista histórico e dialético ser adotado em número relativamente maior que outros métodos no conjunto das ciências sociais (e dentro dele haver sub-campos de reflexão distintos), não podemos desconsiderar o peso de algumas correntes metodológicas alternativas, como aquelas, por exemplo, que dizem respeito às bases fenomenológicas introduzidas pela filosofia de Husserl. Mas uma das questões centrais no tocante às discussões de ordem de método diz respeito ao que Moraes⁹ chama de “individualismo metodológico”, significando aqui a adoção de um pluralismo metodológico moldado a uma pesquisa específica. Vale à pena ler o que o autor diz sobre isso; adianta-se, porém, que o mesmo até defende a possibilidade de composição de conceitos e teorias compatíveis, mesmo que sejam provenientes de métodos distintos, entretanto reivindica o compromisso da coerência argumentativa pautada na própria compatibilidade desses métodos, evitando problemas de ordem ontológica; seria, numa comparação metafórica, a necessidade de não se incorrer ao erro de aproximação entre métodos geneticamente incompatíveis.

⁹ MORAES, Antonio Carlos Robert. *Geografia, Interdisciplinaridade e Metodologia*. (versão reelaborada pelo autor a partir do capítulo primeiro da tese de livre-docência, Geografia, Capitalismo e Meio Ambiente, FFLCH-USP, 2000), 2009.

O que se percebe na experiência de leitura de muitos trabalhos no campo da geografia é que a confusão metodológica vincula-se inevitavelmente à adoção de métodos pouco compreendidos e, até, pouco lidos, estudados e refletidos; trata-se de uma adoção cega, mecânica, imposta muitas vezes pelo modismo de ocasião ou pelo imediatismo produtivista do modelo acadêmico contemporâneo, implicando na confusão e misturas teóricas e conceituais muitas vezes incompatíveis quanto às matrizes filosóficas que as originaram. Como o próprio Moraes¹⁰ destaca – e de nossa parte concordamos piamente, a adoção de um método depende também da empatia particular em relação aos seus princípios, embora não só a isso. Acontece que quem não os estuda profundamente tem a possibilidade de achar interessante algumas ideias isoladas sem entender os princípios que regem aquela ideia, ou seja, sem entender o método como um todo, não reconhecendo, portanto, a sua fundamentação filosófica. Fora esse equívoco considerado grave quando se trata de formular enunciados com uma certeza de pretensa verdade, considera-se outro problema não menos difícil (aliás, muito difícil) de ser dirimido: o conflito íntimo que se instala quando não encontramos métodos plenamente satisfatórios e compatíveis com elementos básicos que orientam a nossa visão de mundo; aí, nesse caso, muitas vezes adotamos métodos mais utilitários, parcialmente satisfatórios, como instrumentos pragmáticos no exercício da análise de um fenômeno, daí adotá-los e misturá-los a *elementos epistemológicos* de outros métodos, calhando de serem ou não compatíveis, e daí incorrer possivelmente ao erro do ecletismo acrítico.

Evitar equívocos e pensar em uma explicitação teórico-metodológica, requer uma leitura básica no campo da teoria do conhecimento, mas sobretudo refletir em que parte os elementos ontológicos e epistemológicos de um método compatibilizam-se com o seu próprio estatuto de verdade. Nesse sentido, tal exercício representa um caminho de idas e voltas cognitivas, isto é, de permanente vigilância quanto à coerência das ideias aos fundamentos ontológicos e epistemológicos que balizarão os procedimentos de análise do fenômeno a ser estudado.

Umavez tendo sido feitas essas "breves reflexões metodológicas" pelas quais se busca evitar a reprodução de reflexões metodológicas alheias ao nosso estatuto de verdade e à nossa própria visão de mundo, buscamos desde logo assinalar que, a

¹⁰*Op. Cit.*

princípio, pela leitura que nos baseia a presente reflexão, é difícil crer numa dialética do espaço, numa "ontologia espacial"¹¹. Embora seja uma posição polêmica, uma vez que desconstrói ideias erigidas ao grau de verdade incontestes no meio geográfico contemporâneo, faz sentido não atribuir o princípio da ação ao espaço em si, pois este destituiu-se de consciência. Daí a necessidade de se propor como o objeto da Geografia Humana não o espaço em si (condizente à famosa denominação "Ciência do Espaço"), mas a própria sociedade - ou melhor, numa proposta metodológica Luckacsiana, a totalidade social mediante a dimensão espacial de análise¹².

A Geografia Humana, vista de tal modo, aparece, portanto, como ciência social, e, destarte, estuda fenômenos e processos sociais. Essa objetivação se dá por intermédio da observância da espacialidade da vida social, isto é, através da dimensão espacial de fenômenos e processos sociais. Em outras palavras, é a análise das relações sociais localizáveis no denominado espaço banal¹³(Moraes, 2009).

Situar a nossa exploração temática dentro do universo da Geografia Humana é indicar o ângulo específico com o qual teceremos uma historiografia do pensamento geográfico escolar. Não é uma historiografia feita por historiadores, cujo enfoque certamente é outro, mas uma historiografia voltada para o universo específico dos discursos geográficos, tendo, portanto, a análise das questões de idealização e materialização do espaço como a objetivação final dos estudos dessa área.

É importante frisar que somos levados a considerar a história como um campo muito mais amplo que a própria geografia, e isto significa a crença no fato de todos os processos sociais e de suas materialidades resultantes possuírem em si verdadeiras dimensões históricas, isto é, constituírem-se em elementos do próprio fluir histórico, o qual todos os objetos e criaturas estão submetidos - pelo menos nessa visão de mundo que foge à explicação a-histórica da realidade. Os discursos geográficos e a geografia propriamente dita não fogem a essa visão de mundo na qual acreditamos; portanto, a necessidade de considerá-los num recorte temporal específico aonde a compreensão

¹¹ Como propõe, entre outros, Edward Soja: SOJA, Edward. *Geografia pós-moderna: a reafirmação do espaço na teoria social*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

¹² À semelhança do que expõe Roberto Lobato Corrêa. In. CORRÊA, Roberto L. *Organização Espacial e Região*. São Paulo: Ática, 2002.

¹³ Trata-se do termo "espaço" considerado na perspectiva newtoniana, isto é, o espaço físico, com os seus atributos de "extensão, inércia e capacidade de suporte para fenômenos e processos" (MORAES, 2009 – *Op. Cit.*).

sobre o papel da geografia escolar ainda aparece um tanto obscura, daí a intenção de especificarmos ainda mais essa discussão no próximo item.

Situando a proposta no campo da História do Pensamento Geográfico

Em sua obra “Crítica do Discurso Geográfico”, o geógrafo argentino Marcelo Escolar¹⁴ assevera o fato de a história social do pensamento geográfico também poder ser, entre outras coisas, a história da organização estatal (nacional) do território, a história de práticas políticas e, adicionaríamos também, a história do discurso escolar da disciplina *geografia* através do seu conteúdo curricular, ainda que para tanto sua análise requeira sondar as ideias embutidas em suas entrelinhas, já que não é tão trivial sabê-las, pois as mesmas nem sempre são tão explícitas, sendo talvez por isso mais fácil supor, à primeira vista, que tal conteúdo em nada tem de muito pretensioso. Podemos dizer complementarmente que a *história social do pensamento geográfico* também muitas vezes pode ser verificada na confluência e imbricação existentes entre *história da organização estatal (nacional) do território* e *história da geografia escolar*. A proposta do presente texto consiste em fazer alguns apontamentos nesse sentido.

Apesar de tratarmos de um período descrito por grande parte das perspectivas historiográficas da História da Geografia Brasileira como pré-científico e por conta disso muitas vezes ser considerada despreziosa do ponto de vista ideológico, trabalhamos com a possibilidade de a geografia escolar ter sido especial instrumento para a execução de um projeto da elite política brasileira em meados do século XIX, particularmente quando consideramos os membros do Partido Conservador ao conduzirem a formação do Estado Imperial. Mesmo que asseveremos a hipótese de caracterizarem esta modalidade de saber geográfico escolar como um mero e banal método descritivo, mnemônico e, desta forma, enciclopédico, desprovido das querelas mais ulteriores da questão da cientificidade de base positivista ou evolucionista, o fato é que temos a possibilidade de reavaliar o caráter epistemológico e ontológico do método então existente: o corográfico. Acreditamos que ao fazer isso, será possível revermos a lógica da aplicação de tal método como meio utilizado para a tentativa de se obter uma inculcação patriótica mais ampla nas mentes jovens daquela geração, preditas à época na condição de “futuras gerações” da elite dirigente de então, no sentido de envolvê-las

¹⁴ Cf. ESCOLAR, Marcelo (p. 141). In. *Crítica do Discurso Geográfico*. São Paulo: HUCITEC, 1996.

à noção de território que se queria ideologicamente construir e, portanto, das ideologias geográficas embutidas no projeto de Estado Imperial.

Envolvido em tal projeto e tendo em vista a ideologia geográfica embutida nela, na qual o emprego da palavra *sertão* representava o *locus* da desordem e da ausência de civilização uma vez contraposta ao litoral civilizado e ordenado do país¹⁵ – onde se localizavam não só o Município da Corte, mas a maioria das cidades-capitais das províncias –, o método corográfico pressupunha um verdadeiro inventário descritivo do território brasileiro e de suas partes – as províncias – que deveria ser capaz de traçar um retrato básico (um mapeamento mental) do espaço pátrio, corroborando para a identificação da natureza diferenciada das partes e, conseqüentemente, para a doutrinação das necessidades de apropriação e manutenção desse espaço, qualificando-os conforme os interesses em voga. Nesse sentido, era preciso entender que na concepção moderna de Estado, uma Nação (ou um Estado...) busca um território para se afirmar, e tal processo era forjado, entre outros meios, pelo ensino da geografia.

Peculiaridades acerca do projeto imperial de Estado

Ao situar a nossa proposta temática “ao longo do século XIX”, pretendemos não engessar o processo em tela em um tempo cronológico limitado, mas num tempo propriamente sociológico, isto é, um tempo que considere os processos sociais cujos limites são tênues e requerem uma problematização maior na qualidade de se verificarem as reais extensões de seus efeitos. De qualquer forma, com o fim de uma mais precisa noção temporal, poderíamos dizer que o tempo no qual nos debruçamos é correspondente àquele que o historiador Ilmar de Mattos delimitou em sua obra “O Tempo Saquarema”¹⁶, ou seja, seria um período que abrange relações políticas estabelecidas nos últimos anos de *Regência* e primeiros anos de *Segundo Império*.

Que características tão distintas fazem dessa época (O Tempo Saquarema) um período especial para a história brasileira e para a compreensão de um sentido mais amplo para a disciplina escolar *geografia* em um específico contexto de encaminhamento à execução de um projeto de Estado nacional? Antes de tudo, é preciso saber que a população brasileira, de passado colonial e de natureza escravista,

¹⁵Cf. MORAES, Antonio C. R. *Geografia Histórica do Brasil: cinco ensaios, uma proposta e uma crítica*. São Paulo: Annablume, 2009.

¹⁶Cf. MATTOS, Ilmar Rohloff de. *O tempo Saquarema: A Formação do Estado Imperial*. Rio de Janeiro: ACCESS, 1994.

compunha-se dos seguintes estratos sociais: escravos e homens livres, sendo esses últimos representados em parte por homens que tão-somente possuíam sua própria liberdade e, em outra parte, por homens que além de possuírem sua própria liberdade possuíam também escravos e terras. Para esses últimos é garantido o monopólio do governo; em outras palavras, para os homens livres poder-se-ia dividi-los em sociedade civil e sociedade política, hierarquizando-os, dessa forma, no quadro social mais amplo, em que a sociedade política tomaria para si os monopólios dos privilégios através do emprego da ordem capaz de evitar insurreições de escravos e/ou rebeliões de homens livres, porém pobres – sobretudo a chamada “malta urbana”, ainda que incluamos aqueles que habitavam as zonas rurais também -, amplamente representados pelo estrato miscigenado da população, mais os negros livres e os índios¹⁷.

Ilmar de Mattos salienta que dentro da classe senhorial, a então sociedade política, naturalmente também existiam hierarquias entre os membros que a compunham, ou seja, entre os membros do Partido Conservador – vulgos *saquaremas* – e do Partido Liberal – vulgos *luzias*. Apesar de boa parte de a historiografia brasileira tender a desconsiderar grandes diferenças entre tais grupos, Ilmar de Mattos trabalha com a tese de que tais diferenças efetivamente existiram, e são exatamente essas que caracterizaram o tempo em tela, na medida em que os membros do Partido Liberal eram pouco coesos entre si no tocante a seus interesses e a sua organização – sendo tais interesses representativos das demandas regionalistas, isto é, dos grupos políticos liberais localizados nas províncias que compunham o Império¹⁸, enquanto os membros do Partido Conservador constituíam-se exatamente por características opostas: eram coesos em seus interesses e, portanto, considerados uma força política mais eficaz. Nesse sentido, o caráter mais destacável dos saquaremas era a sua habilidade discursiva capaz de transformar interesses de classe em interesses coletivos. Para tanto, demandavam para si o monopólio do governo e da responsabilidade na direção de um projeto específico de Estado Imperial. Assim, nesse desiderato, os saquaremas caracterizaram a própria Coroa (representada pela figura do Imperador, Dom Pedro II)

¹⁷ Uma discussão mais apurada acerca da consideração da população indígena inserida na população brasileira pode ser verificada na obra “Os índios no Império do Brasil: a etnografia do IHGB entre as décadas de 1840 e 1860”, da historiadora KaoriKodama.

¹⁸ As revoluções Farroupilha (Rio Grande do Sul) e dos Praieiros (Pernambuco) são representativas dos interesses de caráter regional, tendo sido contidas pelos interesses da ordem estabelecida pelo poder central, estabelecido no Rio de Janeiro, então Município da Corte, sede da Coroa Imperial.

em partido e se constituíram em principais formuladores de políticas públicas durante o tempo em questão.

Parte da aparelhagem estatal foi constituída nesse período, conforme foi o caso da fundação do *Imperial Collegio de Pedro II* em 2 de dezembro de 1837, tendo em vista a estruturação administrativa do projeto de expansão dos interesses da classe dirigente, travestidos de interesses da Coroa, centralizada no Município da Corte (Rio de Janeiro). Conforme dissemos, tal constituição fazia parte do conjunto de ações que procuravam estabelecer e manter uma identidade de interesses entre as mais diversas representações políticas regionais, ainda que forjassem uma hierarquia entre tais interesses.

Entre esses interesses, a manutenção de um território uno e indivisível ocupava posição central. Para Demétrio Magnoli¹⁹ e Antonio Carlos Robert Moraes²⁰, o território é a própria razão de ser dos Estados independentes de passado colonial.

Nisso, a esse tempo, o território condizente ao Brasil, que não se desagregou, era patrimônio herdado do período colonial. Segundo Moraes²¹, a própria continuidade da monarquia bragantina permitiu o uso do argumento da soberania dinástica na legitimação do Novo Estado e de seu domínio sobre o território colonial. Mesmo independente, "o Brasil permanecia como parte do patrimônio territorial da Casa de Bragança"²².

A nova sede do Império Lusitano, o Município da Corte localizada no Rio de Janeiro, testemunhou um acelerado crescimento, articulando-se às atividades produtivas de outros locais, como Minas Gerais, São Paulo e as províncias do sul; ou seja, estabeleciam-se relações mais próximas entre províncias do Centro Sul com a então cidade erigida à condição de capital do Império. Em meio a esse processo, fica evidente a ampla disponibilidade de espaços ainda não incorporados (os chamados fundos territoriais)²³. Enraizavam-se, assim, na América, os interesses dos membros do governo metropolitano. Comerciantes, proprietários rurais, traficantes de escravos e

¹⁹ Cf. MAGNOLI, Demétrio *O Estado em Busca do Seu Território*. Terra Brasilis, Rio de Janeiro, Anos III-IV, N. 4-5 - Território, 2002-2003, 27-44.

²⁰ Cf. MORAES, Antonio C. R. *Território e História no Brasil*. São Paulo: Annablume, 2008.

²¹ Cf. MORAES, Antonio C. R. *Nação e Território: Ideologias Geográficas na Formação Histórica do Brasil*. In. V.A. *Rumos da Cidadania*. São Paulo: Instituto Prometeus, 2009.

²² *Ibidem*. P. 3

²³ Moraes (2008; 2009) – *Op. Cit.*

burocratas comporiam a elite dirigente aglutinada em torno do aparelho de Estado sediado no Rio de Janeiro²⁴.

A elite dirigente, articulada em torno da Corte, reagiu imediatamente à tentativa de re-colonização do Brasil. Composta pela burocracia portuguesa aliados aos proprietários de terras e traficantes de escravos e aos comerciantes, encontrou em Dom Pedro I, então príncipe regente, um forte apoio no processo de emancipação. O laço de interesses, que reunia esses grupos formadores da elite, consistia na firme vontade em se preservar a ordem escravista e a sua própria hegemonia política centrada no Centro-Sul e com sede no Rio de Janeiro. Mas mais do que isso: consistia também na manutenção do domínio dos fundos territoriais pertencentes ao Estado brasileiro.

Os fundos territoriais, que nada mais são que espaços soberana e legitimamente pertencentes a um Estado (um território reconhecido politicamente pela comunidade internacional de Estados), porém não integrados à dinâmica sócio-econômica dos territórios usados, passam a ser objetivados como futuros lugares a serem incorporados pelo processo de expansão territorial não interrompido pela emancipação política. "Tanto que a nova autoridade estatal vai se autodenominar como 'império' do Brasil, designação que denota a motivação expansionista"²⁵.

A manutenção da abundância de terras sem dúvida foi um dos fatores que determinaram a necessidade de continuidade da mão-de-obra escrava. Tal necessidade, porém, ressentia-se de potenciais possibilidades de revoltas escravas. Além desse medo, acresce-se a resistência das diversas regiões americanas colonizadas por Portugal em submeter-se a um governo centralizado no Rio de Janeiro e os perigos constantes inerentes à possibilidade de mobilização dos setores mais pobres da sociedade contra uma minoria abastada e politicamente forte representada pela elite dirigente. Esses fatores demandaram da parte de tal elite o emprego de demasiado esforço para que um Estado forte, representativo de seus interesses, fosse consolidado.

A emancipação política brasileira de Portugal foi exatamente fruto de uma mobilização dessa elite local ávida por interesses específicos; o caso brasileiro de independência, nesse sentido, em nada guarda similitude a outros projetos de formação nacionalista: a nação ainda não existia; o território sim, embora a sua não exploração

²⁴ Cf. DIAS, Maria Odila L. da Silva. *A interiorização da metrópole*, In. *A interiorização da metrópole e outros estudos*. São Paulo: Alameda, 2005.

²⁵ Moraes (2009) - *Op. Cit.*

poderia suscitar a sua fragmentação e perda de soberania estatal. Como não havia vínculos entre as diversas possessões portuguesas na América, jamais se poderia falar em uma identidade nacional comum a todas elas. Essa tarefa caberia a essa nova Corte que ora se formava no Estado Imperial e que vai ser decisiva na constituição de um Estado nacional mimético aos padrões civilizatórios europeus, cujo papel da instrução era ressaltado.

À construção do Estado nacional: ordenar, civilizar e, ao *Collegio de Pedro II*, instruir, eis a sua missão

Pelo menos até a implementação de toda uma teia bem organizada de relações comerciais estabelecidas durante a gestão de Marquês de Pombal, então primeiro ministro lusitano do Rei D. José I ao longo da segunda metade do século XVIII, o nome mais adequado para o Brasil seria América Portuguesa, pois, em verdade, tratava-se de um conjunto de possessões dispersas no Continente Sul-Americano, sem vínculos consistentes capazes de criar um sentimento de identidade nacional em toda a colônia. O nome Brasil só foi amplamente usado com a concretização de um projeto geopolítico pombalino, que não logrou - e também não tinha intenção de... - criar uma identificação de unidade entre a população dispersa.

Eram justamente a dispersão, a desarticulação e a ausência de unidade herdadas de um passado colonial que geravam grandes receios na elite dirigente vinculada à Corte sediada no Rio de Janeiro. Mas não só isso: a preservação da ordem escravista, ameaçada pelas pressões inglesas para a abolição do tráfico negreiro e pela possibilidade de rebeliões espontâneas de escravos, tornava a construção de um Estado imprescindível para a continuidade de seus interesses. Durante toda a primeira metade do século XIX o Brasil foi palco da luta entre essa elite dirigente e os demais setores (grupos de poder regionais, homens livres pobres, escravos) que resistiam a sua dominação. Seria desse confronto que surgiria o Estado nacional.

A elite dirigente, conforme já dito, representada por burocratas, comerciantes, traficantes de escravos e proprietários rurais (em particular, fazendeiros do Vale do Paraíba), protegia-se sob a capa acolhedora do Estado, e esta instância política era capaz de manter o controle por meio da força. No tocante aos escravos e mestiços, a ordem imposta garantia a dominação da minoria branca sobre esses, e o desejo máximo dessa

elite era a aproximação o quanto possível das referências civilizatórias da Europa²⁶. Enfim, governar para esse grupo que se auto-denominava *Boa Sociedade* significava manter a Ordem e difundir a Civilização, pois essas eram as condições para manter a sua coesão, a sua integridade, incluindo aí a integridade territorial.

No empenho de manter a ordem e de difundir a civilização, os dirigentes imperiais forjaram instituições, "copiaram outras, criaram um corpo de leis, esforçaram-se por difundir as Luzes. À maneira das 'Nações Civilizadas', deram particular importância à organização da Instrução Pública"²⁷.

Leis da época garantiam a Instrução Pública gratuita a todos os cidadãos, ou seja, a uma parcela ínfima da população, uma vez que só os filhos da Boa Sociedade tinham esse direito. O governo do Estado era responsável por estabelecer colégios e universidades, nos quais deveriam ser lecionados elementos de Ciências, Belas Letras e Artes, bem como zelar pela liberdade de ensino, permitindo a existência concomitante de escolas públicas e privadas²⁸.

Disseminar a instrução, fiscalizar as escolas, escolher um método e encontrar mestres qualificados eram algumas das preocupações dos dirigentes que haviam se imposto a tarefa de construir um Estado, ao mesmo tempo em que eram constituídos. No caso do ensino secundário, o modelo a ser seguido pelas escolas públicas e privadas das províncias de todo o país era o *Imperial Collegio de Pedro II*, no qual os professores obrigatoriamente passavam por exames públicos, e os chamados "Exames Gerais" de preparatórios instituídos na Corte sempre se realizavam tendo por base compêndios e programas adotados naquela instituição, tornando-se ela, portanto, referência nacional para as demais instituições de todo o país.

A regulamentação do ensino secundário, bem como de outros níveis, no Município da Corte, sede do governo, revelava o seu caráter modelar, no empenho centralizador e unificador que ia se impondo por meio de um corpo legal. Outrossim, revelava o papel que os dirigentes imperiais reservaram à Instrução Pública em seu projeto político e de sociedade.

²⁶ Dias (2005) – *Op. Cit.*

²⁷ MATTOS, Selma Rinadi de. *O Brasil em lições: a história como disciplina escolar em Joaquim Manuel de Macedo*. Rio de Janeiro: ACCESS, 2000. Pp. 33-34.

²⁸ *Ibidem.*

Além de uma ordem legal que regulamentasse a existência e o funcionamento das instituições de educação, outro elemento complementar destacava-se: a difusão da Civilização. Essa era possibilitada pela criação de instituições, pela circulação de novas ideias e valores e pela difusão de obras literárias e artísticas; tal feito possibilitaria a "prosperidade moral e material" e contribuiria para a formação e constituição de um Povo representativo de uma classe senhorial²⁹. Em suma, era a idealização de uma ordem conservadora.

Foi nessa atmosfera cultural que muitos cursos superiores surgiram desde os anos 1820, mas não só eles: 1837 assinala a criação do *Imperial Collegio de Pedro II*. Nesse particular, assevera Mattos³⁰: "(...) o novo colégio era a expressão concreta dos anseios dos governantes imperiais, que desejavam 'oferecer um exemplar ou norma aos que já se acham instruídos nesta capital por alguns particulares'"³¹.

Em 1838 é inaugurado o Instituto Histórico e Geográfico do Brasil que tinha "por fim coligir, metodizar, publicar ou arquivar os documentos necessários para a história e a geografia do Império do Brasil e assim também promover o conhecimento destes dois ramos filológicos por meio do ensino público"³². Como bem disse Moraes, "(...) o projeto 'nacional' elaborado foi o do 'país a ser construído'. Isto é, a incorporação dos fundos territoriais ao território usado do país foi a meta básica estabelecida para o Estado imperial". Reforça-se, assim, a tese desse mesmo autor, na qual ele diz que "uma forte visão territorialista acompanha a concepção de país ao longo da formação brasileira"³³.

Não é difícil supor que o ensino de geografia através de exercício corográfico teve papel relevante na sensibilidade das mentes moças, filhos da classe dirigente, a esse apelo primordial do Estado: assegurar a incorporação do território não usado.

Considerações finais

“Como não há nada por enquanto para concluir, teceremos apenas algumas considerações finais no que acabamos de refletir...”

²⁹ Mattos (2000) – *Op. Cit.*

³⁰ *Ibidem.* (p. 43).

³¹ Frase de Bernardo Pereira de Vasconcelos *apud* Mattos(2000:43)– *Op. Cit.*

³² Revista do IHGB - 2a ed. Rio de Janeiro, 1856, tomo 1 Artigo 1º dos Estatutos *apud* Mattos (2000:43-44)– *Op. Cit.*

³³ Moraes (2008) – *Op. Cit.*

O envolvimento do ensino de história e de geografia ao longo do século XIX com os processos de formação do Estado-Nação, entendido enquanto projeto da burguesia para a expansão do capitalismo, é amplamente reconhecido como instrumento de doutrinação/ inculcação patriótica. A maneira como tal se deu em países europeus é amplamente mais conhecido se comparado a processo similar ocorrido no Brasil, nada obstante as contribuições valiosas de Vânia Vlach, Genylton da Rocha e outros no tocante à história da geografia escolar. Cremos que ainda há especificidades historiográficas não plenamente contempladas, dada a percepção de que o exercício historiográfico não está apenas na suscitação de fatos inéditos baseados num levantamento de um *corpus* documental da mesma forma inédito, mas também de interpretações inéditas; aliás, essa é a razão dos recentes estudos de história do pensamento geográfico: revisitar com outros olhos, com outros aparatos teórico-metodológicos, temas dantes já contemplados. Quando costumam utilizar a frase de que “nem tudo foi dito”, esmera-se na percepção de que ainda que um período específico já tenha sido contemplado com algum estudo, não há como pressupor a pretensão de dar o assunto por encerrado: há sempre algo mais a se dizer. Pensássemos o contrário, a própria ciência – ou, especificamente, a própria Geografia – perderia o seu sentido de existir (haja vista as grandes querelas que envolvem qualquer campo científico, residindo nisso o seu próprio avanço epistemológico).

Ainda no bojo das considerações, é preciso ressaltar que a tarefa não é fácil, pois diferentes das perspectivas historiográficas do passado recente ou remoto, a tentativa de escrever uma história da geografia nos moldes teórico-metodológicos de hoje não corresponde a uma meradescrição de fatos ou personalidades do passado, nem de intermináveis listas de obras e de seus assuntos escritos em outra época, nem tampouco se limita à revisão dos fatos dados por historiografias pregressas que ajudam a construir o tema em questão, até porque estas muitas vezes preenchem-se de projeções de valores, verdades subjetivas, critérios próprios de abordagem, entre outras características que adulteram o sentido de uma construção original de objeto de estudo. A história contemporânea e mesmo a história das ciências não comportam mais tais tipos de procedimentos, na medida em que “quem faz a história deve-se surpreender, desfazendo-se de suas pré-noções sobre determinado assunto e permitindo-se ultrapassar a sua própria

subjetividade” (Veyne, 1976)³⁴. Essa é a ideia que nos inspira no presente trabalho ao tentar revisar a história da geografia escolar e situar mais pormenorizadamente o papel do *Collegio de Pedro II* na condução de um projeto de um Estado que se pretendia nacional em meados do século XIX.

Referencias Bibliográficas

Anuário do Colégio Pedro II. Volume XV 1949-1950. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1954.

CAPEL, Horacio. Filosofia y Ciencia en la Geografía Contemporânea. Una introducción a la Geografía. Barcelona: Barcanova, 1981.

CAPEL, Horacio. The history of science and the history of the disciplines. Goals and branching of a research program in the history of geography. Geo Crítica, Año XIV, nº 84, Universidad de Barcelona, 1989.

CORRÊA, Roberto L. Organização Espacial e Região. São Paulo: Ática, 2002.

DIAS, Maria Odila L. da Silva. A interiorização da metrópole. In. *A interiorização da metrópole e outros estudos.* São Paulo: Alameda, 2005.

ESCOLAR, Marcelo (p. 141). In. Crítica do Discurso Geográfico. São Paulo: HUCITEC, 1996.

MAGNOLI, Demétrio O Estado em Busca do Seu Território. Terra Brasilis, Rio de Janeiro, Anos III-IV, N. 4-5 - Território, 2002-2003, 27-44.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. O tempo Saquarema: A Formação do Estado Imperial. Rio de Janeiro: ACCESS, 1994.

MATTOS, Selma Rinadi de. O Brasil em lições: a história como disciplina escolar em Joaquim Manuel de Macedo. Rio de Janeiro: ACCESS, 2000. Pp. 33-34.

MORAES, Antonio C. R. Nação e Território: Ideologias Geográficas na Formação Histórica

MORAES, Antonio C. R. Nação e Território: Ideologias Geográficas na Formação Histórica do Brasil. In. V.A. *Rumos da Cidadania.* São Paulo: Instituto Prometeus, 2009.

³⁴VEYNE, Paul. *Tudo é histórico, portanto a História não existe.* In.: NIZZA DA SILVA, Maria Beatriz (Org.) *Teoria da História.* São Paulo: Cultrix, 1976.

Elementos de reflexão acerca da Geografia ensinada no Imperial Collegio de Pedro II e de sua relação com a questão da formação territorial e do Estado nação brasileiros.

Márcio Ferreira Nery Corrêa

MORAES, Antonio C. R. *Território e História no Brasil*. São Paulo: Annablume, 2008.

MORAES, Antonio C. R. *Geografia Histórica do Brasil: cinco ensaios, uma proposta e uma crítica*. São Paulo: Annablume, 2009

MORAES, Antonio Carlos Robert. *Geografia, Interdisciplinaridade e Metodologia*. (versão reelaborada pelo autor a partir do capítulo primeiro da tese de livre-docência, Geografia, Capitalismo e Meio Ambiente, FFLCH-USP, 2000), 2009

MORAES, Antonio Carlos Robert. *Ideologias geográficas*. São Paulo: Annablume, 2005.

MORAES, Antonio Carlos Robert. *Nação e Território: Ideologias Geográficas na Formação Histórica do Brasil*. In. V.A. *Rumos da Cidadania*. São Paulo: Instituto Prometeus, 2009.

Revista do IHGB - 2a ed. Rio de Janeiro, 1856, tomo 1 Artigo 1º dos Estatutos *apud* Mattos (2000:43-44)

ROCHA, Genylton O.R. da. *A trajetória da disciplina geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942)*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1996. (Dissertação de Mestrado em Educação)

ROCHA, Genylton O.R. da. *Uma breve história da formação do(a) professor(a) de geografia no Brasil*. Terra Livre, São Paulo, 15: 129-144, 2000;

ROCHA, Genylton O.R. do. *Ensino de geografia e formação do geógrafo-educador*. Terra Livre, São Paulo, n.11/12, p.177-188, 1996;

SOJA, Edward. *Geografia pós-moderna: a reafirmação do espaço na teoria social*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

VEYNE, Paul. *Tudo é histórico, portanto a História não existe*. In.: NIZZA DA SILVA, Maria Beatriz (Org.) *Teoria da História*. São Paulo: Cultrix, 1976.

VLACH, Vânia Rúbia Farias. *A propósito do ensino de Geografia: em questão o nacionalismo patriótico*. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 1988. Dissertação (Mestrado em Ciências: Geografia Humana).