



The ideal republican man: teaching “Brazilian things”, useful values and their colonizing aspects

O homem republicano ideal: ensino das “cousas brasileiras”, valores úteis e seus aspectos colonizadores

El ideal republicano: enseñar “cosas brasileñas”, valores útiles y sus vertientes colonizadoras

Elizabeth de Souza Oliveira¹ , Marizete Lucini¹ 

¹ Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, Sergipe, Brasil.

Autor correspondente:

Elizabeth de Souza Oliveira

E-mail: eliza.oliveira@hotmail.com.br

Como citar: Oliveira, E. S., & Lucini, M. (2021). The ideal republican man: teaching “Brazilian things”, useful values and their colonizing aspects. *Journal of Research and Knowledge Spreading*, 2(1), e12428.

<https://doi.org/10.20952/jrks2112428>

ABSTRACT

In this article, we will analyze the narratives about the natural resources indicated as conducive to cultivation in Brazilian soil present in the reading book *Cousas Brasileiras* (1896) as instructors of useful knowledge for the ideal republican man between 1890 and 1896. Therefore, we will dialogue from decolonial concepts and, when selecting the speeches, we will carry out the analyzes to highlight the educational purposes of the period that were immersed in liberal ideas, intending to point out the ideal citizen. With this, when developing the study we will present the effort undertaken by the author to form modern values that are directly linked to the formation of the colonizing aspects. Situating within the scope of qualitative research in Education, of documentary type, with procedures for discourse analysis, thus, we will demonstrate how the formation of the values of modernity was inherent to the formation of the colonizing aspects as an initiative of political-ideological affirmation for the development of Brazilian nationality and its economic progress.

Keywords: Decolonial thinking. Education. First Republic. Reading book. Romão Puiggari.

RESUMO

Neste artigo, analisaremos as narrativas sobre os recursos naturais indicados como propícios para o cultivo em solo brasileiro presentes no livro de leitura *Cousas Brasileiras* (1896) como formadores de conhecimentos úteis para o homem ideal republicano entre 1890 e 1896. Destarte, dialogaremos a partir de conceitos decoloniais e, ao selecionarmos os discursos, realizaremos as análises com o objetivo de evidenciar as finalidades educacionais do período que estiveram imersas em ideias liberais, intencionando apontar o cidadão ideal. Com isso, ao

desenvolvermos o estudo apresentaremos o esforço empreendido pelo autor para formar valores modernos que estão diretamente ligados à formação dos aspectos colonizadores. Situando-se no âmbito da pesquisa qualitativa em Educação, do tipo documental, com procedimentos de análise de discurso, assim, demonstraremos como a formação dos valores da modernidade foi inerente à formação dos aspectos colonizadores como iniciativa de afirmação política-ideológica para o desenvolvimento da nacionalidade brasileira e do seu progresso econômico.

Palavras-chave: Educação. Livro de leitura. Pensamento decolonial. Primeira República. Romão Puiggari.

RESUMEN

En este artículo analizaremos las narrativas sobre los recursos naturales señalados como propicios para el cultivo en suelo brasileño presentes en el libro de lectura *Cousas Brasileiras* (1896) como instructores de conocimientos útiles para el hombre ideal republicano entre 1890 y 1896. dialogaremos partiendo de conceptos descoloniales y, a la hora de seleccionar los discursos, realizaremos los análisis con el fin de resaltar los propósitos educativos de la época que estaban inmersos en las ideas liberales, con la intención de señalar al ciudadano ideal. Así, al desarrollar el estudio, presentaremos el esfuerzo realizado por el autor para formar valores modernos que están directamente ligados a la formación de aspectos colonizadores. Situándose en el ámbito de la investigación cualitativa en Educación, de tipo documental, con procedimientos de análisis del discurso, así, demostraremos cómo la formación de los valores de la modernidad fue inherente a la formación de los aspectos colonizadores como iniciativa de afirmación político-ideológica para el desarrollo de la nacionalidad brasileña y su progreso económico.

Palabras clave: Educación. Libro de lectura. Pensamiento descolonial. Primera República. Romão Puiggari.

INTRODUÇÃO

“La colonialidad no acaba con lo que la historiografía de nuestros países denomina ‘período colonial’” (Alimonda, 2011).

Este artigo apresenta reflexões sobre a formação de valores sociais e os aspectos colonizadores que se fizeram presentes na educação do ideal de homem republicano e são decorrentes da pesquisa de mestrado¹ que objetivou compreender a formação de valores na construção do ideal de homem republicano com recorte temporal entre 1890 e 1896. A partir desta discussão buscamos apresentar por meio dos valores sociais, empreendidos no livro de leitura *Coisas Brasileiras*, como os aspectos colonizadores se fizeram presentes nos discursos. Assim, neste artigo objetivamos analisar narrativas sobre os recursos naturais indicados como propícios para o cultivo em solo brasileiro presentes no livro de leitura *Cousas Brasileiras* (1896) conforme discutimos sobre os aspectos colonizadores que se fizeram presentes na construção do discurso.

Ao iniciar a escrita deste artigo, nos ocorre indicar que, desde março de 2020, vivenciamos a pandemia do COVID-19 e, neste momento, o Brasil enfrenta a pior crise sanitária como consequência de um governo que não apresenta medidas eficazes para o controle da crise

¹ A pesquisa de mestrado em Educação pelo PPGED/UFS em que nos debruçamos, em linhas gerais, busca compreender a formação de valores pelo livro de leitura *Cousas Brasileiras* de Romão Puiggari publicado originalmente em 1896, para crianças do terceiro ano do ensino preliminar. Com isso, buscamos apresentar por meio dos valores sociais que se empreenderam como os aspectos colonizadores se fizeram presentes nos discursos.

que já arrebatou 310.694² vidas que poderiam ser salvas. Além de não apresentar medidas válidas, manifesta-se a favor de ações que são contra as recomendações da OMS (Organização Mundial da Saúde) e da ciência ao passo que dissemina Fake News.

Com o emergir deste mesmo governo, presenciamos o retorno do discurso de ideologia nacionalista pelas frases de efeito “Brasil acima de tudo” e lemas como “Pátria Amada Brasil” como marca e slogan do governo. Este mesmo governo apoia-se em ideias conservadoras e de extrema direita e pouco faz pelas minorias, bem como pelo meio ambiente ao tomar medidas que afetam diretamente a preservação da Amazônia, ou seja, promove práticas que visam a destruição ecológica da terra. Prática que tem o apoio de setores da agropecuária em detrimento das terras indígenas e, conforme indica a Comissão de Defesa dos Direitos Humanos Dom Paulo Evaristo Arns em carta aberta enviada à Cúpula do Clima, o governo Bolsonaro atuou em vários retrocessos, como:

Paralisação do Fundo Amazônia; Afrouxamento das leis ambientais e enfraquecimento dos órgãos de fiscalização; Ameaças de retirada do Brasil do Acordo de Paris; Incentivo às invasões de terras indígenas e de unidades de conservação ambiental, mineração ilegal e venda ilegal de madeira; Negação das mudanças climáticas; “Demonização” de ambientalistas e ativistas de direitos humanos; “Desdenho” das tradições culturais dos povos indígenas (Modelli, 2021).

Dessa forma, através de um estudo documental, nos situamos no âmbito da pesquisa qualitativa em educação, pois nossa proposta de estudo abarca algumas das características da pesquisa qualitativa de acordo com Bogdan & Biklen (1994). Para esses autores, a pesquisa qualitativa não só é descritiva, ou seja, “Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48), bem como tem um interesse maior pelo processo do que pelos resultados.

O tratamento analítico é conduzido pela proposta da Análise de Discurso que, conforme Orlandi (2012), “visa compreender como um objeto simbólico produz sentidos” (Orlandi, 2012, p. 26). Assim, nos dedicaremos em analisar as narrativas sobre os recursos naturais indicados como propícios para o cultivo em solo brasileiro e que estão presentes no livro de leitura *Cousas Brasileiras* ao discutirmos os aspectos colonizadores que tem se reinventado constantemente, até a atualidade. Conforme observamos, estas construções textuais pertenceram ao rol de conhecimentos úteis para o ideal de homem republicano no momento em que o nacionalismo se fez presente como ideologia e que foi parâmetro sobre “o que pode e deve ser dito” naquele contexto. Como afirma Pêcheux (1995) acerca da Formação Discursiva:

Chamaremos, então, formação discursiva aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.) (Pêcheux, 1995, p. 160).

Para tanto, primeiramente nos ocuparemos em desenvolver um breve contexto sócio histórico para elucidar o emergir da questão nacional e a necessária consolidação do Estado-Nação. Em seguida, trataremos sobre as incumbências assumidas pela educação brasileira na formação do homem ideal republicano, apresentando, por conseguinte, o conceito e papel do livro de leitura, bem como informações sobre o autor Romão Puiggari e a sua proposta para *Cousas Brasileiras* dentro deste contexto.

² O momento que escrevia este parágrafo, dia 27 de março de 2021, contávamos com 310.694 mortes. Em revisão elaborada no dia 16 de abril de 2021, exatos 20 dias, superamos 369 mil mortes, isto é, 59 mil mortes que poderiam ser evitadas.

Em segundo momento, construiremos nossa abordagem a partir das narrativas selecionadas e com elas apresentaremos o valor social presente nas narrativas. Estas, por seu turno, são sobre os recursos naturais e, ao compreendermos estas narrativas como importantes para a construção do ideal de homem republicano, apresentaremos os recursos naturais por meio de descrições das narrativas ao passo que elucidaremos os aspectos colonizadores que se fazem presentes.

OS LIVROS DE LEITURA NA FORMAÇÃO DO HOMEM IDEAL

Ao final do século XIX, o Brasil foi marcado por mudanças significativas nos setores sociais, político e econômico que tiveram início ainda sob o segundo reinado governado por Dom Pedro II. Estas mudanças reverberaram, em consequência, no entendimento e na importância dada à educação. Entre elas, estava o crescimento econômico conferido principalmente pelos cafezais na sociedade paulistana, como também a transição de um modelo produtivo agrário-comercial para uma economia urbano-industrial (Prado Junior, 1981).

Houve iniciativas, muitas vezes por meio de investimento estrangeiro, que viabilizaram a construção de ferrovias, introdução dos telégrafos que proporcionaram uma comunicabilidade mais rápida dentro dos limites do século XIX, todas impulsionadas pela revolução industrial orquestrada pela potência hegemônica que a Inglaterra ainda representava, reverberando em outras países, como no Brasil.

Neste contexto de eventos que marcam transições no campo econômico e político, a escravidão foi tardiamente abolida em 1888 e foi acompanhada pela transição do trabalho escravo para o trabalho livre que ocorreu paulatinamente. No entanto, com o pós-abolição, reestruturaram-se as maneiras de subalternizar, invisibilizar, silenciar as minorias, como o racismo científico que “obteve enorme repercussão e prestígio nos meios acadêmicos e políticos do século XIX” (Almeida, 2019, p. 21).

Junto a estes traços, evidenciou-se o aumento populacional ocasionado, principalmente, pela imigração e migração. Tal movimento imigratório é apontado por Hobsbawm como um episódio que perpassou outros países no mesmo período, como os Estados Unidos, provocando o atenuar-se de adversidades na realidade do Brasil, dentre elas a ocupação de cargos liberais pelos imigrantes europeus, enquanto a população brasileira obtinha menos espaço nestes cargos, principalmente, os negros. Por fim, no mesmo período emergiu a questão nacional e, conforme destacam Oliveira (1990, p. 79) e Monarcha (2016, p. 64), a geração “70” iniciou os debates acerca da necessidade da construção de um sentimento nacional (Oliveira, 1990; Souza; 1998; Nagle, 2001; Marcílio, 2005; Hobsbawm, 2007; Bittencourt, 2008b; Schwarcz, 2012; Monarcha, 2016).

A retomada da questão nacional visou, primordialmente, a consolidação do Estado-Nação que impactou, sobretudo, no ideal de homem que se esperava que a escola formasse a partir do projeto civilizatório republicano que visou a construção da identidade nacional. Conforme Quijano (2000), tais iniciativas para a construção do Estado-Nação e sua afirmação pela formação de uma identidade nacional na América latina não foram integralmente implementadas conforme ocorriam em países europeus que serviram de molde. Assim, no lugar desta iniciativa, houve a reestruturação da colonialidade do poder, ou seja, novas formas de invisibilizar, inferiorizar, hierarquizar, subalternizar as minorias pela ideia de raça.

A educação, por seu turno, foi incumbida com determinadas finalidades que estavam de acordo com as necessidades destas transformações, pois com elas seria possível o progresso da nação. No entanto, a educação republicana também esteve atrelada às contradições criadas pelo Estado que se apropriou de princípios, por exemplo, de liberdade e igualdade. Assim, preconizou-se que a escola deveria dulcificar o homem a partir de valores sociais, isto é, morais e cívicos, desenvolver o amor à pátria pelos valores patrióticos pensando na construção de uma

identidade nacional, bem como formar uma cultura geral para a inserção deste homem no mundo do trabalho. Conforme Souza (2008) caberia à escola:

[...] moldar o caráter das crianças, futuros trabalhadores do país, inculcando-lhes especialmente valores e virtudes morais, normas de civilidade, amor ao trabalho, o respeito pelos superiores, o apreço pela pontualidade, pela ordem e pelo asseio. E, de modo muito especial, deveria a escola popular colaborar na importantíssima obra de consolidação da nação brasileira, veiculando valores cívico-patrióticos, por meio dos quais cultivaria nas novas gerações o amor pela pátria (Souza, 2008, p. 37-38).

No entanto, conforme Castro-Gómez (2000, p. 141), a partir das concepções da autora González Stephan, afirma que “la invención del outro” nas sociedades latino-americanas do século XIX tornou-se possível a partir de artefatos específicos aplicados pelo Estado como “las constituciones, los manuales de urbanidad y las gramáticas de la lengua”. Com tais mecanismos que eram organizados pela escrita, foi possível construir a identidade nacional, bem como determinar quem o Estado considerava cidadão. Para o autor, a escola foi “el gran artífice de su materialización”, ou seja, ela possibilitou a formação dos cidadãos de acordo com as necessidades do Estado. Para o autor:

La escuela se convierte en un espacio de internamiento donde se forma ese tipo de sujeto que los “ideales regulativos” de la constitución estaban reclamando. Lo que se busca es introyectar una disciplina sobre la mente y el cuerpo que capacite a la persona para ser “útil a la patria”. El comportamiento del niño deberá ser reglamentado y vigilado, sometido a la adquisición de conocimientos, capacidades, hábitos, valores, modelos culturales y estilos de vida que le permitan asumir un rol “productivo” en la sociedad (Castro-Gómez, 2000, p. 143).

Assim, tais funções incumbidas à escola, sujeita às contradições do sistema que visou formar um homem útil para a matriz/padrão colonial do poder, impactou nas produções didáticas ao final do século XIX. Logo, foi na segunda metade do século XIX que se deu início a produção de obras didáticas que servissem aos propósitos que emergiram com as crescentes ideias liberais na educação, principalmente com a “geração de 70”³ (Oliveira, 1990; Monarcha, 2016), que, conforme Oliveira (1990), tinha a meta de construir o Brasil de acordo com a experiência do Ocidente por meio do desenvolvimento do sentimento brasileiro que, por conseguinte, foi “o critério básico de avaliação dos produtos literários e culturais.” (Oliveira, 1990, p. 85). Ademais, postulava-se que as produções didáticas não poderiam ser apenas obras estrangeiras traduzidas ou mesmo adaptações, deveriam ser inteiramente brasileiras, ou seja, escritos pelos educadores brasileiros e para o povo brasileiro com conteúdos próprios do Brasil (Souza, 2008).

Dessa maneira, compreendemos, de acordo com a conceituação de Batista (2009) acerca de livro didático, que o livro de leitura pode ser concebido como um livro didático, pois, segundo o autor, é “aquele livro ou impresso empregado pela escola, para o desenvolvimento de um processo de ensino ou de formação” (Batista, 2009, p. 41). Bittencourt (2008b), ao passo que discute sobre os livros de leitura produzidos no Brasil na segunda metade do século XIX, embasa-se na concepção de Arroyo (1968) para afirmar que estes livros foram aplicados majoritariamente para o ensino da língua nacional, bem como para a transmissão de valores no

³ Segundo Monarcha (2016), podemos compreender que a “geração 70” incorporou ideias ou “formulações acadêmicas” que abarcam o “‘darwinismo’, ‘positivismo’, ‘spencerismo’, ‘liberalismo’”. Com isso, tais ideias sofreram reinterpretações e se traduziram, portanto, em “teorias societárias”. Os intelectuais desse momento, que se entendiam como homens da civilização, almejavam a saída de um momento obscuro para o renascimento. Nesse contexto, a educação e a erradicação do analfabetismo na sociedade brasileira foram compreendidas mais amplamente e como base essencial à saída da obscuridade (Monarcha, 2016, p. 67).

ensino primário apresentado juntamente aos temas nacionalistas. No entanto, a autora conclui ainda que estes livros são difíceis de distinguir em relação a sua função, isto é, se ele era voltado para recreação ou para instrução.

Galvão (2009, p. 107), por seu turno, conceitua o livro de leitura “como aquele sobre o qual se apoiava a própria atividade de leitura que ocorria na escola, seja para aprender a ler ou exercitar as habilidades de leitura corrente, seja para aprender conteúdos específicos”. A autora, portanto, delimita o conceito de livro de leitura ao caracterizá-lo como aquele material pensado para ser utilizado na escola e que portasse, portanto, características próprias como o direcionamento para a aprendizagem da leitura, bem como conhecimentos de áreas específicas. Em suma, em consonância com as concepções dos autores, consideramos o livro de leitura que temos como objeto de análise como um material didático pensado para ser utilizado nas escolas, pois, como indica a proposta do livro de leitura *Cousas Brasileiras*, ele foi pensado para ser aplicado no terceiro ano do ensino preliminar.

Romão Puiggari, formado pela escola normal, ao ser convidado por Gabriel Prestes⁴ em 1895, exerceu a função de professor do 4º ano da Escola Modelo que, por sua vez, era anexa a Escola Normal. Em 1896, quando ainda atuava nesta escola, escreveu *Cousas Brasileiras*. Esta produção didática foi aprovada pelo aparato governamental, o Conselho Superior de Instrução Pública⁵ que, neste momento, avaliava as produções de acordo com o seu conteúdo a favor da república e com teor nacionalista conforme aponta Oliveira (1990). Assim, o autor pensando, principalmente, na formação para o nacionalismo a partir das afirmações de José Veríssimo em *A Educação Nacional* (1890), emite um alerta ao patriotismo:

N’este levantamento geral que é preciso promover a favor da educação nacional, uma das mais necessárias reformas é a do livro de leitura. Cumpre que elle seja brasileiro, não só feito por brasileiros, que é o mais importante, mas brasileiro pelos assumptos, pelo espirito, pelos autores trasladados, pelos poetas reproduzidos e pelo sentimento nacional que o anime (Veríssimo apud Puiggari, 1927, p. S/N).

Com esta justificativa para o seu livro de leitura, o autor pretendeu produzir uma obra didática que viabilizasse uma educação nacional, conforme indica Veríssimo, bem como atender o próprio aparato governamental. Como Pfromm Netto (1974, p. 175) afirma, este livro escolar incluiu “um sopro novo e vigoroso de nacionalismo que o diferencia bastante dos livros do século passado.”. Pfromm indica tal originalidade à Puiggari também em relação à apresentação de narrativas que não seriam estranhas à realidade das crianças brasileiras, respeitando o método intuitivo que se pautava nas lições de coisas conhecidas pelos alunos para, por conseguinte, apresentar o abstrato (Valdemarin, 2006, p.119).

Para além da formação do homem nacionalista, vimos que o livro de leitura foi voltado para alfabetizar, ensinar os valores morais e cívicos, bem como introduzir conhecimentos considerados úteis. Com tais características perceptíveis a partir da leitura de *Cousas Brasileiras*, caracterizamos a obra de Romão Puiggari como um livro escolar que segue o

⁴ Gabriel Prestes exercia a função de diretor da Escola Normal, e “reconhecendo as qualidades genias de seu invejavel talento, convidou-o (Puiggari) para assumir a regencia do 4º anno preliminar da Escola Modelo anexa áquele conhecido estabelecimento de ensino, onde permaneceu por muitos annos” (Preste, 1905, p. 510).

⁵ O Conselho Superior da Instrução Pública do Estado de São Paulo foi criado em maio 1883 como parte da “direção suprema do ensino”, como afirma Reis Filho (1995, p. 115). Segundo o autor, o Conselho Superior era composto por “quatro membros natos, a saber: Secretário do Interior, Diretor Geral da Instrução Pública, Diretor da Escola Normal da Capital e Diretor da Escola-Modelo, anexa à Escola Normal da Capital.” (Reis Filho, 1995, p. 118), com mais quatro membros que seriam professores eleitos por professores das escolas primárias, dos ginásios e delegados das municipalidades. O Conselho, por sua vez, foi incumbido de fiscalizar, dirigir, executar, julgar, assessorar e consultar. E entre tais incumbências esteve a decisão de adotar livros didáticos para as escolas públicas paulistanas. Segundo Reis Filho (1995), o Conselho foi extinto em 26 de agosto de 1897 pela Lei 520 em decorrência, considera o autor, do confronto entre objetivos do governo e dos professores, uma vez que estes predominavam e participavam de muitas decisões que iam contra as decisões governamentais.

modelo instrutivo e formativo a partir das conceituações de Batista & Galvão (2009). Segundo os autores, tais modelos foram os mais veiculados ao final do século XIX e início do século XX. O modelo formativo tem por característica a iniciativa de construir valores sociais por meio de suas histórias, enquanto o instrutivo, ou enciclopédico, transmitem conhecimentos específicos como geografia, história, ciências, etc.

Sabendo-se o conceito de livro de leitura e tendo em vista que o homem ideal para a república seria aquele que desenvolvesse o amor pela pátria, valores sociais estimados, que fosse alfabetizado e com conhecimentos que o tornasse útil para o progresso da pátria, seguiremos com a análise das narrativas que estão presentes no livro de leitura em diálogo com a busca pela formação de um valor social específico que passou a ter relevância no cenário republicano. Nosso *corpus*, por sua vez, é constituído pelas narrativas que abordam sobre os recursos naturais indicados como propícios para o cultivo em solo brasileiro e que são úteis para a formação da cultura geral.

A MERCANTILIZAÇÃO DA NATUREZA EM “COUSAS BRASILEIRAS”

Ao final do século XIX, almejava-se a formação de um tipo específico de homem, conforme elucidamos. Este homem deveria ter uma educação a partir de uma cultura geral que o formasse a partir de conhecimentos específicos baseados numa perspectiva cientificista que emerge no século XIX. Todavia, além destes conhecimentos, como ciências naturais, história, geografia, etc. – todos estes constituídos por um discurso que compreende aspectos colonizadores⁶; o homem deveria desenvolver valores sociais baseados em uma visão de mundo dualista⁷, como o amor ao trabalho, ou podemos conceber como *laboriosidade* que é apontado como o contrário de *ociosidade*. Este conjunto deveria guiar o homem para o amor à pátria e, portanto, ao seu progresso.

Esse homem que seria formado nas escolas republicanas, como os grupos modelares, eram os filhos dos trabalhadores. Como Souza (1998, p. 1078) afirma, eram crianças de “vários setores sociais”, como:

filhos de açougueiros, alfaiates, advogados, gados, barbeiros, bilheteiros, comissários, cocheiros, chefes da Cia. Paulista de Estrada de Ferro, caixas da Cia., engraxates, fotógrafos, cozinheiros, escrivães. Trabalhadores urbanos e até mesmo alguns trabalhadores rurais. Ocupações subalternas e ocupações bem remuneradas. Trabalhadores do comércio, da indústria, dos transportes e profissionais liberais.

Tal necessidade em formar os brasileiros com estas atribuições se deu com a crescente preocupação com a transição da mão de obra escravizada pela assalariada. Como outrora Veríssimo concordou com um geógrafo alemão acerca das características negativas dos brasileiros, “a peor feição do character brasileiro é a negação ao trabalho regular” (Veríssimo, 1906, p. 27). Diante disto, o desinteresse pelo trabalho, para intelectuais como Veríssimo, teria que ser solucionado. Nesse debate sobre as soluções para tal problemática, as crescentes preocupações voltam-se aos libertos, pois, para os intelectuais do período, eles eram o foco do problema. Conforme Chalhoub (2001, p. 68) aponta, no período consideravam que:

⁶ Este aspecto do livro de leitura está sendo investigado como uma das questões de pesquisa na dissertação “A formação do homem ideal republicano (1890-1896)”. Constatamos, até o presente momento, que durante o discurso que visa apresentar conhecimentos considerados úteis, como História, Ciências Naturais, Aritmética, etc., há o ensino de valores como laboriosidade, amizade e compaixão ao passo que forma o homem nacionalista e propala aspectos colonizadores, isto é, apresenta, por exemplo, a natureza de forma utilitária e antropocêntrica.

⁷ O dualismo manifesta-se pela contradição dos valores, hábitos, culturas, costumes entre o aceitável e o não aceitável que foram determinados pela lógica eurocêntrica, por exemplo, civilizado e primitivo. Essa foi a forma encontrada para manutenção do colonialismo, forma que naturaliza as diferenças culturais a partir do entendimento de raça principalmente. (Quijano, 2000; Walsh et al., 2006).

A liberdade do cativo não significava para o liberto a responsabilidade pelos seus atos, e sim a possibilidade de se tornar ocioso, furtar, roubar etc. Os libertos traziam em si os vícios de seu estado anterior, não tinham a ambição de fazer o bem e de obter um trabalho honesto e não eram “civilizados” o suficiente para se tornarem cidadãos plenos em poucos meses.

Em vista disso, a educação foi vista como uma das formas para solucionar a dita carência entre os libertos. No entanto, segundo Souza (1998), em discussões sobre o problema do trabalho assalariado entre os intelectuais, optaram pela substituição dos trabalhadores negros pelos imigrantes em muitos setores de trabalho e tal iniciativa pautava-se, principalmente, na busca pela homogeneização da sociedade brasileira que, conseqüentemente, visava uma dita coerência na empreitada da construção de uma identidade nacional. Assim, esta foi uma das formas encontradas pela elite para combater as desigualdades raciais, visualizando um futuro com maior homogeneidade na raça, ou seja, o racismo científico abriu portas para a intensificação de discursos em favor do branqueamento racial (Schwarcz, 1993, 41).

Os negros, portanto, foram postos à margem dos muitos locais de trabalho e, conforme Quijano (2000, p. 781), no processo de rearticulação das formas de controle do trabalho e controle da produção-apropriação-distribuição, a ideia de raça fundamentou a divisão do trabalho ao impor “una sistemática división racial del trabajo”. Assim, associou-se, segundo o autor, a ideia de trabalho assalariado aos brancos e do mesmo modo, isto contribuiu para a divisão geográfica de trabalho pela cor da pele.

Segundo Souza (1998) informa, os negros também estavam em número muito menor nas escolas republicanas paulistas e isto é mais um reflexo de uma sociedade em que a quebra das hierarquias (tão prometida com o advento republicano) manteve-se, também, somente em teoria. Nesta sociedade que outrora esteve alicerçada no colonialismo e escravatura, houve maior valorização dos imigrantes em detrimento dos próprios trabalhadores brasileiros, e o negro, diante da recente abolição, foi o mais afetado.

Frente a este contexto sobre o ideal de homem republicano, bem como a criação de estratégias pautadas na ideia de raça que colocavam os negros às margens dessa sociedade, a formação do trabalho foi de suma importância, conforme assevera Chalhoub (2001, p. 47) acerca do trabalho no pós-abolição:

[...] o conceito de trabalho precisava se despir de seu caráter aviltante e degradador característico de uma sociedade escravista, assumindo uma roupagem nova que lhe desse um valor positivo, tornando-se então o elemento fundamental para a implantação de uma ordem burguesa no Brasil.

Cousas Brasileiras por meio das fábulas, contos, ou mesmo entre o ensino dos conhecimentos específicos, buscou apresentar essa visão positiva em relação ao trabalho entre as lições de coisas sobre os recursos naturais que eram explorados para a produção em larga escala com vista para a exportação e, conseqüentemente, o lucro.

Conforme Prado Junior (1981, p. 118) afirma, com a República não se alteraram significativamente a organização econômica e a produção agrária continuou, desse modo, a fazer parte da economia brasileira de forma compartimentada pela sua distribuição em regiões específicas do país, voltada, por sua vez, para a exportação. Podemos observar pelo livro de leitura como o autor elabora seu discurso de modo que valoriza/exalta a produção para exportação por meio de afirmações como: “Incontestavelmente o **café** brasileiro é hoje o mais acreditado do mundo” (Puiggari, 1927, p. 143) ou que “[...] Hoje, felizmente, a maior parte do que gastamos [**algodão**] é feito aqui, e ainda mandamos algum para fóra” (Puiggari, 1927, p. 154) e, por fim, “[...] Enorme é a exportação d’esse rico produto [**borracha**] de nossas mattas; e todos os annos se mandam para o estrangeiro grandes carregamentos que importam em milhares de contos de réis.” (Puiggari, 1927, p. 126).

Veríssimo (1906, p. 7), ao abordar sobre a carência de conteúdos brasileiros nos livros de leitura, uma vez que tratavam somente sobre processos inteiramente europeus, aponta para a necessidade em se falar das indústrias brasileiras, “embora humildes por ora”. Para ele, tais conteúdos deveriam versar sobre “onde e como se cultiva a borracha, quaes os seus empregos e qual a hygiene profissional do seringueiro; [...] as noções mais claras, mais exactas e mais novas sobre a cultura do café, do cacáu, da canna ou do algodão”.

Romão Puiggari, tendo em vista tais indicações e como republicano intransigente⁸, apresenta em *Cousas Brasileiras* as lições acerca de quatro recursos naturais vistos como propícios para o cultivo no Brasil e por meio deles visou desenvolver um valor específico para o homem que se pretendia formar: o amor ao trabalho, ou como já indicamos: a *laboriosidade*, ao passo que se formava uma identidade nacional. Tais narrativas foram escritas sobre *o café, o algodão, a cana de açúcar e a goma elástica*.

O trabalho na cultura do café foi apresentado por Romão Puiggari como “bonito” e, em seguida, descreve que o processo se inicia “Por baixo do pé de cafeeiro [em que] estendem lençóis de algodão, para aparar os grãos que tiram das arvores, correndo a mão por todo o comprimento do galho” (Puiggari, 1927, p. 142). O algodão, por seu turno, é apresentado como um trabalho que emprega muitos operários.

O autor descreve a borracha como um produto muito procurado e que vende muito rapidamente, por vezes antes mesmo de pronto, bem como aponta para os seus incontáveis usos ao afirmar que “Emprega-se para tão variados usos, que seria difficil, mesmo muito difficil enumeral-os” (Puiggari, 1927, p. 125). A cana de açúcar, por fim, foi posta como um produto que faz a riqueza de muitos estados. Assim, o autor apresenta o trabalho de maneira positiva a partir de descrições sobre como funciona e o lucro que geram.

Segundo Alimonda (2011), vemos que a história econômica foi marcada pelas histórias dos êxitos, não considerando, por exemplo, como a exploração para mercantilização voltada, como no caso brasileiro, para exportação, prejudicou a biodiversidade da terra com a introdução da monocultura em regiões específicas do Brasil. Como Alimonda expressa:

Una agricultura especializada en producir excedentes de determinados tipos de productos supone una simplificación radical de los agroecosistemas, con la consiguiente pérdida de biodiversidad y una mayor vulnerabilidad de todo el complejo agrícola, tanto desde el punto de vista ecológico como económico-financiero y energético (Alimonda, 2011, p. 38).

Conforme compreendemos a disseminação desta história dos êxitos como traço da colonialidade da natureza, tal discurso também atua na colonização do saber do homem a partir do ensino de saberes específicos e positivados sobre os recursos naturais tidos como próprios. Ademais, Puiggari, a favor do discurso, associa a ideia de progresso ao uso das tecnologias quando descreve de forma otimista acerca dos trabalhos com máquinas, como podemos verificar: “Todos estes trabalhos [na cultura do café] são feitos hoje por meio de machinismos aperfeiçoados. [...] E o visitante que, pela primeira vez, entra em uma d’essas fabricas [de tecidos], fica como atordoado pela multidão de operarios, pela complicação das machinas, [...]” (Puiggari, 1927, p. 153).

Conforme Polanky (2000, p. 162) afirma ao analisar a relação homem, natureza e organização produtiva, o século XIX gestou uma lógica de mercado que entendeu não só o homem, visto como mão-de-obra, ser associado a mercadoria, mas também a natureza, “sob o nome de terra”. A mão-de-obra para tais trabalhos, segundo percebemos pelo padrão no discurso presente no livro de leitura, eram “Homens, mulheres e creanças” e, no caso da fábrica de tecidos, adicionou-se os “velhos”.

⁸ Nas palavras de Luiz Cardoso, assinalada por Goulart como “verdades”, traçou que Puiggari detinha “toda a altivez de seu caracter independente e um tanto socialista” e que foi um “aboliconista convicto e republicano intransigente” (Revista de Ensino, 1905, p. 509).

O homem e a natureza, portanto, passam a ser controlados a favor do padrão/matriz colonial de poder, que explora a mão de obra e os recursos naturais em prol do lucro. Percebemos, portanto, a reestruturação das formas de controle do trabalho com a abolição da escravatura, vista por Veríssimo como a instituição que tornou o brasileiro sem energia para o trabalho, isto é, o problema para ele não foi escravizar os negros, mas sim tornar o brasileiro acostumado a não trabalhar.

O controle do trabalho iniciado desde a mais tenra idade pela ação de inculcar o valor *laboriosidade*, bem como o controle e exploração da natureza e dos recursos naturais pela introdução de monoculturas para a mercantilização de produtos que visam atender, principalmente, a demanda externa, engendraram consequências, conforme afirma Alimonda (2011). Dentre elas, a desaparecimento da agricultura biodiversificada e o aprisionamento do homem pelos saberes que se voltam somente para a monocultura, impedindo a introdução e disseminação de outras formas de saberes sobre a natureza e como se relacionar com a mesma. Nas palavras do autor é a “una clausura de los saberes campesinos asociados con ella” (Alimonda, 2011, p. 39) e, em mesmo processo, “hubo una reorganización selectiva de conocimientos, a partir de las nuevas relaciones de poder”.

Assim, a colonialidade da natureza que, conforme Alimonda (2018), é um processo que se dá pelo controle da natureza, isto é, a mercantilização no continente americano em prol da Modernidade europeia, tem início no contexto colonial pela implantação de monoculturas para exportação, como ocorreu, conforme Alimonda (2018), no nordeste brasileiro e no Caribe com a cultura da cana-de-açúcar.

Como vemos no próprio livro de leitura ensina-se também as origens dos produtos. O café e a cana-de-açúcar são apontados como aqueles que não são de origem brasileiras. O primeiro é “originario da Asia” e o segundo “originaria das Indias Orientais”. Conforme Alimonda (2018, p. 225) compreende, a natureza “fue menospreciada a tal punto que los colonizadores destruyeron su valiosa biodiversidad nativa” ao almejar o lucro introduzindo, inclusive, espécies de outros países nas terras brasileiras.

No processo de leitura e releitura, evidencia-se também aquilo que não está dito no discurso do autor Puiggari. Até o momento descrevemos como se apresenta o discurso por meio da escrita que se alia à modernidade, por exemplo, pela positivação do trabalho, pela apresentação dos trabalhadores que fazem parte da produção, dos lucros, sobre o processo do cultivo como algo admirável, ou seja, conta-se a história pelos êxitos econômicos. No entanto, escamoteia-se a obscuridade presente em todo esse processo, ou seja, a colonialidade que se faz presente pelo não dito.

Nesse sentido, entendemos que o discurso é marcado pelo que se pode e deve dizer em determinado momento sócio histórico (Orlandi, 2012), dessa forma, omite-se, por exemplo, as práticas que obrigavam os seringueiros a continuarem na terra amazônica explorando de forma ininterrupta, inclusive, causando danos às regiões em que realizaram tais práticas. Conforme Prado Junior (1981), a relação entre os seringalistas e os seringueiros era baseada em um “sistema rudimentar de exploração econômica”, pois para a manutenção da mão de obra na região que sofria com a escassez desta, endividava-se o trabalhador desde o momento da contratação, não permitindo que este se tornasse independente. Como afirma Prado Junior (1981, p. 125) “Estas dívidas iniciais nunca se saldarão porque sempre haverá meios de fazer as despesas do trabalhador ultrapassarem seus magros salários.”. Além da exploração do homem, há, conforme o autor, a exploração dos seringais sem os cuidados de “proteção e conservação”, uma vez que havia uma “extração intensiva e mal cuidada”.

O discurso do autor Puiggari encobre toda a exploração que ocorrem nos seringais, que são exemplos evidentes da colonialidade do poder e da natureza. A colonialidade do poder, por sua vez, assinala-se pelo controle político e econômico que, por seu turno, controla o trabalho, segundo Quijano (2000). Esse domínio tem sido essencial para a construção e manutenção do sistema-mundo moderno que se formou a partir do sistema colonial e que se mantém em

continuidade promovendo outras formas de subalternizar, inferiorizar, violentar os povos colonizados. A colonialidade da natureza, conforme já apontamos, é a exploração dos recursos naturais e se engendra a partir do controle e das justificativas quanto aos seus usos, como afirma Mignolo (2017, p. 8), a colonialidade:

[...] envolveu a “natureza” e os “recursos naturais” em um sistema complexo de cosmologia ocidental, estruturado teologicamente e secularmente. Também fabricou um sistema epistemológico que legitimava os seus usos da “natureza” para gerar quantidades maciças de “produtos” agrícolas, primeiro, e quantidades maciças de “recursos naturais” após a Revolução Industrial. O primeiro ainda foi o período da regeneração; com o segundo, entramos no período da reciclagem. A revolução industrial e tecnológica também possibilitou a industrialização de “produtos” agrícolas e a mercantilização do alimento e da vida.

Como Mignolo (2017) assinala, a partir da industrialização de tais produtos seguindo a lógica capitalista de produção em larga escala para exportação, compreendemos que o autor Romão Puiggari alia seu discurso a favor de uma modernidade eurocêntrica à noção positiva das maquinarias como representativo de progresso. Tais tecnologias, resultado do processo da Revolução Industrial iniciada na Europa, ao serem introduzidas no Brasil, logo são utilizadas para exploração da terra e, conforme aponta Alimonda ao citar Enrique Leff, elas destruíram o potencial da terra, “[...] por la introducción patrones tecnológicos inapropiados, por la inducción de ritmos de extracción y por la difusión de modelos sociales de consumo que generan un proceso de degradación de sus ecosistemas, de erosión de sus suelos y agotamiento de sus recursos” (Alimonda, 2011, p. 51).

Com isso, concluímos que o livro de leitura foi um instrumento didático produzido ao final do século XIX com o intuito primordial de inculcar nos jovens determinados valores sociais, bem como conhecimentos considerados úteis, ou seja, o livro de leitura não só é permeado de discursos colonizados, como também foi utilizado para continuar o processo de colonização sob a iniciativa de um projeto civilizador. Colonizava-se o homem por meio da leitura, tendo em vista, inclusive, que suas narrativas e discursos foram estrategicamente construídos para atraí-los, com afirmou Zilberman (2003). Ademais, este dispositivo além de colonizar o homem pelos valores postos como mais adequados, pelos conhecimentos que o restringem de uma realidade diversa, também propala um conhecimento que traz como aspecto central a colonialidade da natureza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este artigo, objetivamos analisar as narrativas sobre os recursos naturais indicados como propícios para o cultivo em solo brasileiro presente em um instrumento didático, o livro de leitura *Cousas Brasileiras*, produzido por Romão Puiggari em 1896. Em nossos primeiros passos, apresentamos brevemente o contexto sócio histórico com a finalidade de elucidarmos o emergir da questão nacional, uma vez que compreendemos que o seu retorno foi predicado para a necessária consolidação do Estado-Nação. Com tais objetivos por parte do Estado, os intelectuais do período discutiram acerca das condições necessárias para tal consolidação. A principal seria a formação do que elencamos como o ideal de homem republicano nacionalista.

Este homem ideal deveria ser educado a partir de valores sociais vistos como essenciais, conhecimentos úteis para a formação de uma cultura geral e, principalmente, nacionalista. O livro de leitura, por seu turno, foi um dos mecanismos utilizados no período para atender tais finalidades incumbidas à educação. Assim, o livro de leitura como material escolar foi produzido para formar e instruir o homem, isto é, construir valores e conhecimentos (ciências, história, geografia, etc.) por meio das narrativas, enquanto forma o amor pela pátria.

Feita esta discussão, dialogamos com as narrativas que estão presentes em *Cousas Brasileiras* com a finalidade, principalmente, de encetar uma discussão a partir de um conceito engendrado pelo grupo Modernidade/Colonialidade, a colonialidade da natureza que compreendemos como aspecto presente na formação do ideal de homem republicano. Com esta análise, notamos que há um valor social impreterível na formação desse homem, o trabalho (*laboriosidade*). Assim, apresentamos como o autor republicano intransigente constrói o seu discurso nestas narrativas considerando o dito e o não dito diante do contexto sócio histórico.

Com isso, compreendemos que o discurso do autor não só se apresenta como colonizado pelo pensamento hegemônico da época, como também coloniza o homem ao empreender diálogos específicos para os filhos de trabalhadores. Estes diálogos apontam os aspectos colonizadores, principalmente a colonialidade da natureza. Esta, por seu turno, é visualizada pelo discurso utilitarista em relação à natureza, pela positivação do trabalho com os recursos naturais vistos como principais produtos da monocultura brasileira. Ademais, compreendemos que o não dito se fez presente pela não apresentação das consequências em relação ao que a monocultura causa à biodiversidade, bem como se escamoteiam as práticas que subalternizam os homens aos trabalhos que visavam a produção em larga escala para atender, principalmente, as demandas externas.

AGRADECIMENTOS: As autoras agradecem o financiamento para a realização deste estudo fornecido pela agência brasileira CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), Código de Financiamento 001.

CONTRIBUIÇÕES DOS AUTORES: Oliveira, E. S.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, e redação do artigo; Lucini, M.: revisão crítica de conteúdo intelectual importante. As autoras leram e aprovaram a versão final do manuscrito.

CONFLITOS DE INTERESSE: As autoras declaram que não há conflitos de interesse.

REFERÊNCIAS

- Alimonda, H. (2011). *La naturaleza colonizada: ecología política y minería en América Latina*. Buenos Aires: Ediciones CICCUS.
- Alimonda, H. (2018). *La perspectiva de la ecología política y la agricultura latino-americana*. In: Remero-Losacco, J. (Org.). *Encuentros descoloniales: Memorias de la primera Escuela de Pensamiento Descolonial Nuestramericano*. Caracas: Heterodoxia, p. 213-230.
- Almeida, S. (2019). *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen Produção Editorial LTDA.
- Batista, A. A. G., & Galvão, A. M. O. (2009). *Livros escolares de Leitura no Brasil: elementos para uma história*. Campinas: Mercado das Letras.
- Bittencourt, C. M. F. (2008). *Livro didático e saber escolar (1810-1910)*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Catani, D. B. (2003). *Educadores à meia-luz: um estudo sobre a revista de ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo 1902–1918*. Bragança Paulista: EDUFS.
- Chalhoub, S. (2001). *Trabalho, lar e botequim: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da belle époque*. Campinas: EDUNICAMP.
- Dussel, E. (2000). *Europa, modernidad y eurocentrismo*. In: Lander, E., & Castro-Gómez, S. (Orgs.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, p. 39-51.
- Hobsbawm, E. (2007). *A era dos impérios: 1875-1914*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Marcílio, M. L. (2005). *História da escola em São Paulo e no Brasil*. São Paulo: Instituto Fernand Braudel.
- Mignolo, W. (2017). *Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade*. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 32(94), e329402. <http://dx.doi.org/10.17666/329402/2017>

- Monarcha, C. (2016). A instrução pública nas vozes dos portadores de futuros (Brasil – XIX e XX). Uberlândia: Edufu.
- Nagle, J. (2001). Educação e Sociedade na Primeira República. Rio de Janeiro: DP&A.
- Oliveira, L. L. (1990). A questão nacional na Primeira República. São Paulo: Brasiliense.
- Orlandi, E. P. (2012). Análise de discurso: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes.
- Pêcheux, M. A. (1995). Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: EDUNICAMP.
- Polanyi, K. (2000). A Grande Transformação: as origens da nossa época. Rio de Janeiro: Ed. Campus.
- Prado Junior, C. (1981). História econômica do Brasil. São Paulo: Brasiliense.
- Puiggari, R. (1927). Coisas Brasileiras. São Paulo: Livraria Francisco Alves.
- Quijano, O. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: Lander, E., & Castro-Gómez, S. (Orgs.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, p. 193-238.
- Reis Filho, C. (1995). A educação e a ilusão liberal: origens do ensino público paulista. Campinas: Autores Associados.
- Schwarcz, L. M. (2012). A abertura para o mundo: 1889-1930. Rio de Janeiro: Editora Objetiva.
- Souza, R. F. (1998). Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo, 1890-1910. São Paulo: Fundação Editora da UNESP.
- Souza, R. F. (2008). História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XIX (ensino primário e secundário no Brasil). São Paulo: Cortez.
- Valderamarin, V. T. (2006). O Método Intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado. In: Saviani, D. (Org.). O legado educacional do século XX no Brasil. Campinas: Autores Associados, p. 85-132.
- Veríssimo, J. (1906). A educação nacional. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves.
- Zilberman, R. (2003). A literatura Infantil na Escola. São Paulo: Global.

Recebido: 30 de abril de 2021 | **Aceito:** 25 de maio de 2021 | **Publicado:** 30 de maio de 2021



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.